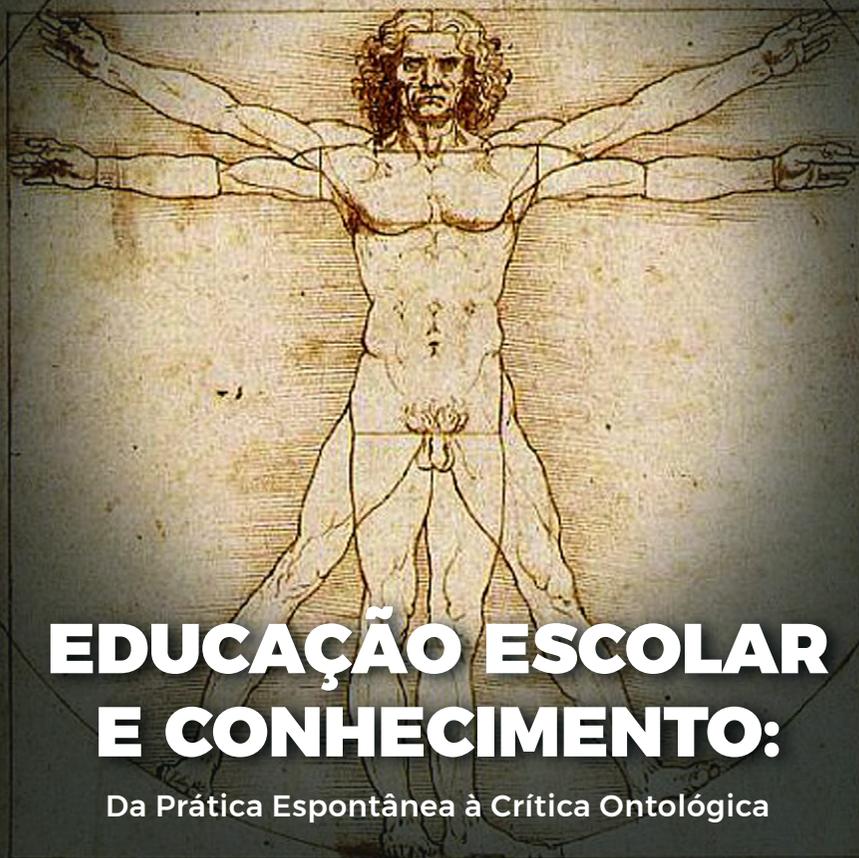


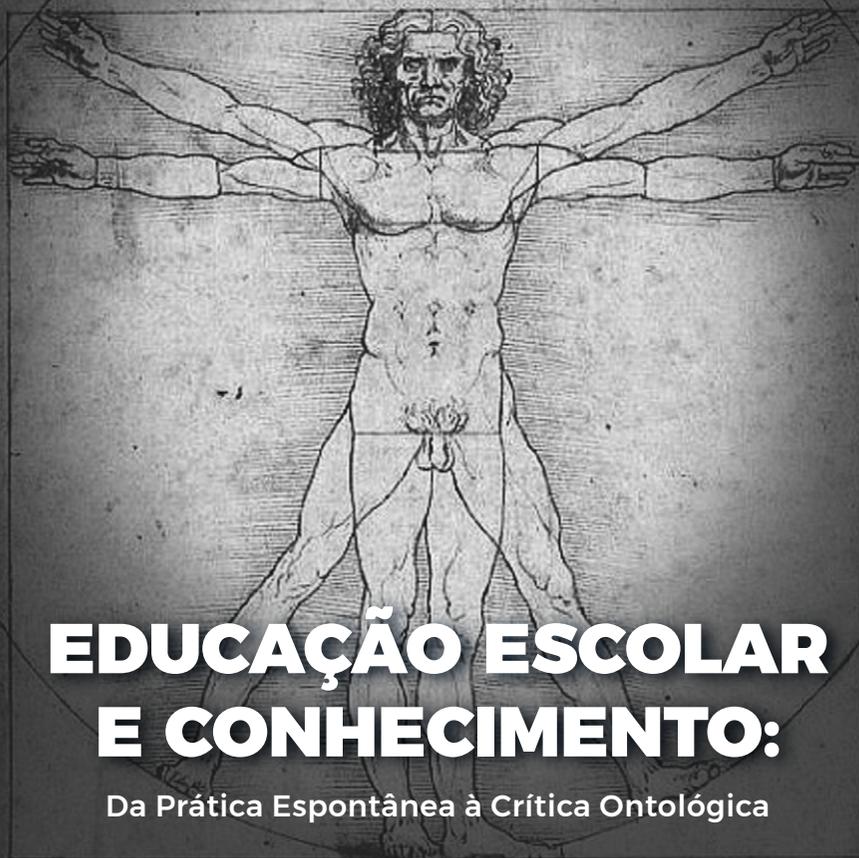
Rafael Rossi



EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONHECIMENTO:

Da Prática Espontânea à Crítica Ontológica

Rafael Rossi



EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONHECIMENTO:

Da Prática Espontânea à Crítica Ontológica



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo

CONSELHO EDITORIAL DA UFMS
RESOLUÇÃO Nº 191-COED/AGECOM/UFMS.
DE 15 DE JUNHO DE 2023.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)
Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz
Andrés Batista Cheung
Alessandra Regina Borgo
Delasnieve Miranda Daspert de Souza
Elizabeth Aparecida Marques
Fabio Oliveira Roque
Paulo Eduardo Teodoro
Maria Lígia Rodrigues Macedo
William Teixeira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Rossi, Rafael.

Educação escolar e conhecimento [recurso eletrônico] : da prática espontânea à crítica ontológica / Rafael Rossi. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2023.
159 p.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Bibliografia: p. 155-158.

ISBN 978-85-7613-626-2

1. Educação – Filosofia. 2. Sociologia educacional. I. Título.

CDD (23) 306.43

Bibliotecário responsável: Jaziel V. Dorneles – CRB 1/2.592

Rafael Rossi

EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONHECIMENTO:

Da Prática Espontânea à Crítica Ontológica

Campo Grande - MS
2023



© do autor:
Rafael Rossi

1ª edição: 2023

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-85-7613-626-2

Versão digital junho de 2023

Edital AGECOM N° 10 /2022 - Seleção de propostas para apoio
à publicação de livros científicos em formato digital pela
Editora UFMS - PUBLICA UFMS 2022



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

“Ora, as atividades espirituais do homem não são, por assim dizer, entidades da alma, como imagina a filosofia acadêmica, porém formas diversas sobre a base as quais os homens organizam cada uma de suas ações e reações ao mundo externo”.

(LUKÁCS, 2014, p. 24)

“A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão”.

(SAVIANI, 2011, p. 14)

“Minha recusa ao pensamento pós-moderno não decorre do fato de ele ser um produto cultural da sociedade burguesa, mas sim do fato de se tratar de uma ideologia que, ao invés de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo.”

(DUARTE, 2006, p. 616)

PREFÁCIO

O presente livro, de autoria do professor Rafael Rossi, desenvolve estudos que buscam unir a reflexão filosófica lukacsiana, especialmente aquela formulada na obra *Para uma Ontologia do Ser Social volume II* (Lukács, 2013) aos estudos na linha da pedagogia histórico-crítica. A partir da análise de relações entre essas duas perspectivas teóricas, Rossi elabora suas críticas ao pós-modernismo que, como é sabido, tem influenciado fortemente os estudos educacionais brasileiros ao menos desde a década de 1990. Um exemplo dessa influência do pós-modernismo entre os pesquisadores brasileiros da área da educação são os escritos de Tomaz Tadeu da Silva na área de currículo. No início da década de 1990 esse renomado pesquisador passou de uma perspectiva próxima às teorias da reprodução para a perspectiva pós-moderna, que ele preferiu chamar de pós-crítica. Em meu livro *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (Duarte, 2000) analisei criticamente a visão pós-moderna que Silva apresentava como um avanço do pensamento educacional. Um dos argumentos com os quais trabalhei nesse livro foi o de que o pós-modernismo e o neoliberalismo são duas faces de um mesmo universo ideológico que expressa os esforços do capitalismo por se reorganizar, a partir da década de 1970, com o fim do ciclo de hegemonia da social democracia e das políticas do bem estar social. Argumentei que o revigoramento, a partir dos anos 1980, do lema aprender a aprender, especialmente em decorrência da onda construtivista, que abriu caminho para outras pedagogias como a das competências, fazia parte desse grande movimento de reordenação ideológica do capitalismo. Nesse sentido, a crítica de orientação pós-moderna que Silva havia feito ao construtivismo tornava-se inócua já que tanto o construtivismo como o pós-modernismo difundem o relativismo epistemológico e o culturalismo.

Passados 23 anos dessa minha crítica ao construtivismo e ao pós-modernismo, não há sinais de recuo da desvalorização do conhecimento científico e filosófico pelo subjetivismo e culturalismo pós-moderno e pelas pedagogias ao aprender a aprender, fortalecidas pelo incremento das tecnologias de EaD. Parece que, ao contrário do que seria desejável para quem adota a pedagogia histórico-crítica, acentuou-se nas últimas décadas a desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico, que passou a ser atacado também pelo obscurantismo beligerante da ultradireita, com apelos ao fanatismo religioso, ao irracionalismo, ao negacionismo e a toda sorte de preconceitos. Nesse contexto são mais que bem-vindos, são imprescindíveis estudos que, a partir de diferentes perspectivas e interpretações, defendam a validade universal dos conhecimentos objetivos e da razão submetida aos parâmetros públicos de avaliação crítica. A barbárie avança de forma cada vez mais agressiva contra o conhecimento, o que requer o fortalecimento teórico daqueles que não se resignam perante a desumanidade e a desumanização. Este livro do professor Rafael Rossi soma-se a outros que têm procurado defender a importância da ciência, da arte e da filosofia na formação das novas gerações.

Quando afirmo que são bem-vindos estudos em defesa do conhecimento científico, teórico, acadêmico, não estou me limitando a estudos na linha da pedagogia histórico-crítica e do marxismo. Há trabalhos de grande valor que defendem o conhecimento sistematizado a partir de diferentes referências filosóficas.

A título de exemplo, menciono as pesquisas realizadas na linha do realismo social sobre a importância do conhecimento no currículo. Uma das autoras dessa linha, a australiana Leesa Wheelahan (2010), em seu livro *Why Knowledge Matters in Curriculum*, une a epistemologia de Basil Bernstein que, por sua vez, se apoia em Durkheim, aos autores da linha do realismo crítico como Roy Baskhar, para defender a impor-

tância do conhecimento teórico, científico, acadêmico nos currículos escolares. Numa perspectiva similar, mas sem recorrer ao realismo crítico, a neozelandesa Elizabeth Rata (2012), em seu livro *The Politics of Knowledge in Education*, mostra objetivamente as relações entre a desvalorização do conhecimento em vários países de língua inglesa desde a década de 1970 e os processos de despolitização e desorganização da classe trabalhadora. Embora essa autora não se situe numa perspectiva marxista, sua análise mostra claramente que a desvalorização do conhecimento teórico, científico, acadêmico, faz parte da luta de classes e é benéfica à classe dominante.

No Brasil a pedagogia histórico-crítica, apesar de se situar no campo educacional de esquerda, tem sido alvo de críticas por parte de educadores do mesmo campo político desde a década de 1980. De início essas críticas surgiram pelo fato de o pensamento educacional brasileiro de esquerda sempre ter sofrido forte influência das ideias pedagógicas que se originaram no movimento escolanovista. Essas ideias colidem com as teses fundamentais da pedagogia histórico-crítica, como é o caso da tese de que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 17). Um exemplo da influência das ideias pedagógicas escolanovistas no pensamento pedagógico de esquerda é a identificação apressada entre as relações de opressão que existem na sociedade de classes e a atividade escolar na qual o professor domina um determinado conhecimento sistematizado e o ensina a seus alunos. Essa identificação equivocada está na base do que chamei, na década de 1990, de concepções negativas sobre o ato de ensinar.

As críticas à pedagogia histórico-crítica na década de 1980 também tiveram outra origem: a sociologia inspirada em Bourdieu e em Althusser. Eram críticas que também assumiam uma atitude negativa em relação à transmissão do conhecimento acadêmico, mas não o faziam por argumentos pedagógicos e sim pela atitude cética em relação

à objetividade e à universalidade dos conhecimentos ensinados nas escolas.

Nas décadas de 1990, 2000 e 2010, as pedagogias do aprender a aprender ganharam enorme força pelo avanço da ideologia neoliberal e pós-moderna. A pedagogia histórico-crítica, então, passou a ser acusada de aderir a visões reformistas da sociedade e a abordagens etnocêntricas da cultura. Interessante notar que alguns grupos marxistas brasileiros, embora afirmem que se opõem ao pós-modernismo, adotam, talvez sem terem disso consciência, a abordagem culturalista própria do pós-modernismo, por considerarem o marxismo como uma cultura autocentrada que não faria parte do processo de desenvolvimento da ciência e filosofia modernas. Confundem originalidade científica, filosófica e política com algo absolutamente diferente que é o autocentramento cultural.

Se estiver correta minha interpretação dos escritos de Lukács, especialmente sua *Estética* e sua *Ontologia*, esse filósofo marxista húngaro não tinha uma visão do marxismo que o isolasse da história do pensamento mundial. No prólogo à sua *Estética*, Lukács (1966, p. 17-18) escreveu o seguinte:

A realidade – e, por isso, também seu reflexo e reprodução mental – é uma unidade dialética de continuidade e descontinuidade, de tradição e revolução, de transições paulatinas e saltos. O próprio socialismo científico é algo completamente novo na história, porém consoma, todavia, ao mesmo tempo, um milenar desejo humano, aquele ao qual aspiraram os melhores espíritos. Tal é também a situação quando se trata da captação conceitual do mundo pelos clássicos do marxismo. A verdade profunda do marxismo, que nem os ataques nem o silêncio podem quebrantar, consiste, entre outras coisas, em que, com sua ajuda podem se manifestar os fatos fundamentais da realidade huma-

na, antes ocultos, que se tornam conteúdos da consciência humana. (...) A perspectiva do futuro, o conhecimento do presente e a compreensão das tendências que o produziram intelectual e praticamente, se encontram assim em indissolúvel unidade. A acentuação unilateral do novo e do que separa suscita o perigo de estreitar e empobrecer todo o concreto e ricamente determinado que o novo contém, ao reduzi-lo a uma abstrata diversidade.

Parece-me que o estudo realizado neste livro do professor Rafael Rossi caminha nessa direção de situar tanto o marxismo de Lukács como a pedagogia histórico-crítica de Saviani na perspectiva da totalidade do processo histórico de acúmulo e avanço do conhecimento sobre a realidade natural e social de que nós, os seres humanos, fazemos parte.

Independentemente de concordâncias e discordâncias que os/as leitores/as possam ter em relação ao conteúdo da reflexão apresentada neste livro, certamente será uma leitura que produzirá aquilo que se espera de um bom texto, ou seja, o movimento autônomo e crítico do pensamento da pessoa que tomou a acertada decisão de dedicar algumas horas à leitura de um livro teórico, ao invés de perder seu tempo com a superficialidade e a fragmentação das informações (falsas ou verdadeiras) veiculadas pelas redes sociais.

Newton Duarte
Araraquara, SP
Fevereiro de 2023

INTRODUÇÃO

O presente escrito tem sua origem a partir das investigações no interesse de apreender e explicitar as contribuições que a obra “*Para uma Ontologia do Ser Social*” de G. Lukács pode oferecer à discussão educacional contemporânea. Várias são as maneiras que poderiam ser traçadas para atingirmos tal objetivo. Todavia, estamos convencidos de que é insuficiente procurar nos escritos de Lukács ou de qualquer outro autor as passagens nas quais ele se refere diretamente à temática educativa. Este procedimento é necessário, mas, não deve ser o foco geral de uma tal empreitada investigativa. É imprescindível apreender o “espírito da obra”, isto é, o método utilizado.

Nesse aspecto, a escolha em trabalhar primordialmente com os escritos de Lukács, e de autores na mesma orientação metodológica, se justifica em função de encontrarmos subsídios reais para uma análise de *cunho ontológica* – ou seja, preocupada com a realidade concreta dos fenômenos investigados – sobre a educação em suas múltiplas interações com o trabalho e a totalidade social.

Nosso objetivo geral foi “*Explicitar os fundamentos ontológicos da educação a partir da discussão sobre o trabalho e a ideologia na Ontologia de Lukács com intuito de contribuir com a discussão educacional*”. Nesse sentido, investigamos a *Ontologia* de Lukács como recurso indispensável para entendermos as bases sociais e históricas da dimensão que denominamos de educação. A partir disso, podemos focar na relação entre conhecimento e educação escolar. Essa escolha se dá em razão da preocupação com desenvolvimento da *teoria educacional e pedagógica histórico-crítica*, possibilitaram a apreensão da natureza e da peculiaridade da dimensão educativa em sua origem histórica e ontológica, bem

como os subsídios indispensáveis para a reflexão da educação escolar e do trabalho do professor numa postura humano-genérica, por isso o título do presente texto.

Em nossa sociedade a forma predominante da educação sistematizada ocorre na escola. À ela e aos professores que nela atuam, dedicamos nossos esforços investigativos. A educação escolar já existia nas sociedades escravistas da Antiguidade e nas sociedades dominadas pelo modo de produção feudal. Todavia, quem a frequentava eram aquelas classes sociais que não trabalhavam, as classes dominantes que poderiam viver às custas da exploração do trabalho alheio. Apenas no capitalismo, em decorrência de sua dinâmica essencial, a escola passa a ser o *locus*, por excelência, do processo de transmissão dos rudimentos dos conhecimentos científicos. Isto se justifica em razão do mínimo necessário de conhecimentos, habilidades e comportamentos necessários para a reprodução da própria sociedade capitalista (MANACORDA, 2006).

Chegamos a um ponto de extrema relevância: a contradição que perpassa a educação escolar. Por um lado, as escolas são atravessadas pelas alienações, ou seja, pelos obstáculos que a sociedade regida pelo mercado coloca aos indivíduos em seu processo de formação humana em sentido amplo. Por outro lado, sob o ângulo das autênticas necessidades do gênero, é fundamental contribuirmos o máximo possível, perante as condições objetivas reais e concretas, com o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos científicos clássicos numa abordagem crítica ontológica perante aqueles indivíduos que sustentam toda a produção material de nossa existência social: os trabalhadores.

Aqui um alerta indispensável: não entendemos que no âmbito da educação escolar e universitária no interior do capitalismo seja possível socializar – de modo absoluto – os conhecimentos elaborados e desenvolvidos pela humanidade historicamente. Todavia, isto não nos imobiliza. Os professores que atuarem em suas disciplinas com uma preocu-

pação humano-genérica, precisam contribuir com a socialização destes conhecimentos. Entendemos que aqui reside as contribuições da *Pedagogia Histórico-Crítica*, bem como as elaborações de *Lukács* em sua *Ontologia*.

Isto significa, em nosso entendimento, que a educação, incluso a educação escolar, sofre interferências da totalidade social na qual se integra. Por outro lado, ela mesma, como iremos demonstrar, influencia a própria totalidade, porém, não de modo absoluto, mas sim, imbuída de uma *autonomia relativa*. Isto indica, por sua vez, que a educação ao mesmo tempo em que sofre interferência da respectiva totalidade social construída historicamente, também a dinamiza, porém de maneira relativa, isto é, com limites, pois o *momento predominante* nesta relação cabe à totalidade. Estas compreensões, nos afastam tanto do idealismo que considera que a educação pode tudo com relação à transformação social e, igualmente, ajuda-nos a evitar o imobilismo de que ela nada pode contribuir significativamente rumo à plena liberdade humana.

Esta dinâmica é impossível de ser realizada plenamente em todas as escolas em face da predominância que a totalidade social capitalista exerce sobre a educação em todos os seus aspectos, sobretudo porque o conhecimento não pode tudo por si só. Por outro lado, sem conhecimento algum, não há possibilidade de *transformar significativamente* os fundamentos da sociedade.

A sociedade regida pelo mercado e pelos grandes conglomerados econômicos impulsiona uma produção social, (ou seja, uma produção das condições materiais e espirituais da existência humana em sociedade) em um duplo sentido: por um lado, estimula o desenvolvimento de algumas áreas da ciência e da tecnologia na busca por descoberta de novas propriedades, novas legalidades naturais, enfim, inovações que possam ser incorporadas ao processo produtivo e garantir a reprodução dos lucros. Por outro lado, há uma enorme destruição que envolve todo este processo social de produção: destruição frenética dos recur-

tos naturais, destruição de mercadorias, guerras, destruição de força de trabalho etc. Trata-se de uma *produção destrutiva*¹.

No plano do conhecimento também há uma produção destrutiva. Nunca antes assistimos um período histórico de tanto desprezo pelo conhecimento acumulado ao longo da história. Esta sociedade instiga mais o interesse pelas novidades e pela informação efêmera, descontextualizada e sem articulação com a totalidade. Isso ocorre não por algum tipo de ingenuidade ou incoerência qualquer. Do ponto de vista das demandas do mercado e seus principais agentes, é importantíssimo ludibriar, escamotear e esconder os fundamentos sociais de *exploração* que sustentam a presente reprodução social.

Contudo, a história humana nos mostra que o desenvolvimento das sociedades e das individualidades é marcado por um processo de complexificação social cada vez maior que radica no fato de que os conhecimentos criados com o processo de trabalho (no sentido de transformação da natureza para a produção das condições materiais da existência social) precisam ser *transmitidos e assimilados* perante os seres humanos. Dessa forma, aquilo que se tornou clássico, aqueles conhecimentos que fornecem um entendimento e uma explicação profunda de mundo e de sociedade, são de extrema relevância para que possamos compreender a épica e desigual trajetória humana.

Além disso, é preciso refletir: Quem frequenta as *escolas públicas*? Em geral, são os filhos da classe trabalhadora, ou seja, filhos daqueles que possuem apenas a sua força de trabalho para venderem no mercado de trabalho e garantir um salário em prol do seu sustento e o de sua família. Isto é um fato e não uma invenção de algum pesquisador qualquer. Por que é importante lembrar essa constatação? Porque os

¹ A esse respeito ver Mészáros (2002).

trabalhadores enfrentam ao longo de toda a sua vida imensos obstáculos (isto é, alienações), “cordilheiras e cordilheiras” de dificuldades: sobreviver, arranjar um trabalho, terem um mínimo de formação educacional, pagar suas contas, enfim, os trabalhadores desse país enfrentam batalhas enormes cotidianamente para sobreviverem e se reproduzirem enquanto seres humanos.

A escola, dessa forma, se configura como local privilegiado por excelência em que terão as bases e oportunidades para se apropriarem de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, sociais, culturais, históricos e geográficos. E aqui aparece mais uma grande cordilheira: a educação que terão acesso nas escolas. Os professores, isto é, aqueles profissionais que irão lidar diretamente com a *função social de transmissão* dos conteúdos escolares, também compartilham do mesmo desafio nesta montanha social a lidar. Péssimos salários, condições de trabalho degradantes e um nível de exploração que só tende a aumentar. Em suma, o sistema escolar “estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 02). Este é, em breves linhas, o cotidiano que trabalhadores da educação lidam.

É justamente aqui, nesta realidade dura e perversa, que se faz urgente e necessária a defesa da ciência, da arte, da filosofia, da história e da geografia enquanto conhecimentos do patrimônio intelectual e cultural amealhado pela humanidade ao longo do processo histórico real. As aparências não são suficientes. Aliás, é sobre estas que se debruça o “saber” do senso comum, a prática espontânea, isto é, aquela que não reflete sobre os fundamentos, sobre as raízes, sobre o movimento contraditório do conjunto do processo histórico real. Ninguém se submete a um procedimento cirúrgico neurológico, por exemplo, nas mãos de um médico que não tenha se apropriado de uma sólida teoria a respeito do funcionamento do organismo humano e, em especial, do cérebro.

Creio que ninguém se submeteria a uma cirurgia com algum médico que fosse um espontaneísta, alguém que valorizasse apenas a prática em detrimento do conhecimento científico.

Pois bem, resguardadas as diferenças, o mesmo se dá com a educação. O papel da educação escolar, com a mediação importantíssima do professor, é a transmissão e assimilação do conhecimento teórico elaborado pelo gênero. Isto é importante justamente para superarmos o espontaneísmo e atingirmos o conhecimento elaborado que, por sua vez, permitirá uma visão de mundo mais profunda, que capte a essência da realidade, seu processo de constituição, suas articulações e seu desenvolvimento. Aqui a relevância da *crítica de caráter ontológico*, que faça a *reflexão histórica e profunda dos desenvolvimentos, origens e desdobramentos das distintas teorias pedagógicas e sociais*. Isto é importante, pois os *interesses essenciais* que emanam da natureza da classe trabalhadora, é compreender em profundidade o movimento da totalidade social para a sua ação organizada e consciente.

Percebam que me referi aos interesses essenciais e não *imediatos ou espontâneos*. Se perguntarmos aos alunos quais seus interesses, eles, provavelmente, membros da classe trabalhadora, nos responderão: arranjar um emprego, trocar de celular, ajudar em casa com as despesas etc. Estes são os *interesses imediatos* que se originam da vida cotidiana dos próprios alunos. Todavia, os *interesses essenciais* dos alunos se expressam a partir da classe social à qual pertencem: a classe que é expropriada dos meios de produção, a classe que tudo produz e que vive drasticamente com as desigualdades sociais de todo tipo, a enorme classe dos que trabalham. Nesse sentido, do ponto de vista dos interesses essenciais desta classe que vive da venda da sua força de trabalho, o conhecimento joga um papel importantíssimo. Não o conhecimento popular, pois este os trabalhadores já o possuem e já se apropriam em vários momentos de sua vida. Trata-se dos conhecimentos humano-genéricos, ou seja, as *objetivações científicas, estéticas e filosóficas mais*

desenvolvidas que a humanidade produziu historicamente. Estes conhecimentos elaborados precisam ser apropriados e socializados perante os trabalhadores do ponto de vista da *essência dos seus interesses*.

A exploração que ocorre sobre os professores incentiva uma educação que se prenda apenas à espontaneidade e às aparências. Todavia, do ponto de vista da defesa e da integridade do gênero humano, há a necessidade de atingirmos e transmitirmos o conhecimento elaborado em suas várias dimensões (científicas, artísticas, culturais, históricas, geográficas, sociais etc.). Junto a este imprescindível processo de apropriação dos clássicos da cultura humana, de modo geral, está a premência da *crítica ontológica*, ou seja, a crítica que se predisponha a confrontar as teses, os discursos e as ideologias com a dinâmica real em sua essência. Nisto reside as potencialidades investigativas e educacionais da *Ontologia* de Lukács e da *Pedagogia Histórico-Crítica* em seus mais célebres representantes.

Creio que a ontologia lukacsiana pode auxiliar no embasamento teórico, na prática da pesquisa e na atuação docente. Isto ocorre, pois o filósofo húngaro conseguiu explicitar a gênese e a função social de importantíssimos complexos sociais como a ciência, a educação, a arte e a filosofia. Ao mesmo tempo, essa elucidação se fundamenta no processo de autoconstrução humana, ou seja, na dinâmica histórica e social na qual os indivíduos se formam humanamente. Por isso, para a pesquisa em educação que se predisponha, de fato, a contribuir cientificamente com a produção do conhecimento, esta empreitada desenvolvida por Lukács muito pode auxiliar e esclarecer. Ao mesmo tempo, para a formação de professores e, de modo geral, para a prática pedagógica na educação escolar, a teoria do processo de formação humana e, em articulação com esta, de desenvolvimento da ciência, da educação, da arte e da filosofia são reflexões absolutamente imprescindíveis na meta pela promoção dos alunos, já que “O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno” (SAVIANI, 2011, p. 65).

Não me predisponho a estudar as contribuições de Lukács por academicismo escolástico ou coisa do tipo. Estudo Lukács nas contribuições para a pesquisa em educação e para a educação escolar, no mesmo espírito de Saviani (2012) ao afirmar que “recorro aos autores não para chegar à interpretação supostamente correta de seus textos na linha filológica ou hermenêutica. Nunca estudei os autores pelos autores. Recorro a eles para poder compreender melhor a realidade e responder aos problemas enfrentados” (SAVIANI, 2012, p. 124). Minha defesa, junto a de vários outros pesquisadores, é em prol da dignidade humana, da escola pública, gratuita, laica e que preze pela formação intelectual dos alunos para além da limitada visão corporativa e mercadológica à que a educação é submetida na contemporaneidade. Nosso desafio humano formativo é, com efeito, a *preocupação constante com a educação escolar e o conhecimento, tomando como ponto de partida a prática espontânea rumo à crítica ontológica*.

Não entendo que a educação pode ser transformada essencialmente sem a transformação estrutural da totalidade social na qual atua e interage. Isto, todavia, não nos leva à um posicionamento derrotista que acredita que nada pode ser feito. Aliás, Saviani (2008), já criticou esse posicionamento ao entender as teorias educacionais desta ordem como “teorias crítico-reprodutivistas”, ou seja, teorias que “não contêm uma proposta pedagógica” e empenham-se “tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” (SAVIANI, 2008, p. 24).

Em outras palavras: não concordamos com as teorias não-críticas em educação, como por exemplo a *Pedagogia Tradicional e a Tecnicista* e, nem com as pedagogias crítico-reprodutivistas ou as espontaneístas, isto é, aquelas que focam apenas na prática cotidiana e desvalorizam o papel do professor e da escola na sua tarefa de transmissão dos clássicos da ciência, das artes e da filosofia. Estas pedagogias espontaneístas como, por exemplo, a *Escola Nova* ou as “*pedagogias do aprender a aprender*” (SAVIA-

NI, 2008; DUARTE, 2001), centralizando a preocupação na superfície mais imediata da realidade e não nos seus fundamentos, cumprem uma precisa função social ideológica: esvaziar a escola, desvalorizar e descaracterizar o papel dos professores e, por isso mesmo, vulgarizar a formação educativa dos trabalhadores contribuindo para os interesses das classes que vivem do trabalho alheio em nossa sociedade.

Ao contrário, tento evitar o idealismo romântico que supervaloriza a educação e a escola, ao mesmo tempo, evito o imobilismo que as desvaloriza sobremaneira. defendo a escola e a universidade pública, que proporcione as bases para a transmissão e assimilação da ciência, da grande arte, da grande filosofia, história e geografia, da matemática etc., na linha da defesa histórico-crítica da educação e da escola. Todavia, é extremamente necessário na promoção e desenvolvimento dos alunos e professores que estejam, de fato, preocupados com as autênticas demandas do gênero e não os mesquinhos e egoístas interesses mercadológicos.

Há em nossos tempos um incentivo social que estimula o desprezo, mesmo que inconsciente e não declarado, pelas elaborações dos clássicos da filosofia, da história, da arte e das ciências. Raras são as práticas educativas que demonstram uma apropriação dos clássicos e suas contribuições para a compreensão do objeto sob investigação em suas pesquisas. Não se trata de desvalorizar as contribuições contemporâneas apressadamente. Todavia, é preciso admitir que, de modo geral, tende-se mais a focar a análise a partir do que se é pesquisado hoje, do que remontar às lições dos pensadores clássicos de épocas e sociedades passadas.

As expressões intelectuais, científicas, políticas, artísticas e filosóficas são emanções produzidas e que ajudam a produzir, a conservar ou transformar a objetividade social. Desse modo, não podem ser entendidas com qualquer tipo de determinismo mecânico, rígido e imóvel. Ao contrário: tais elementos do *patrimônio intelectual humano* elaborado são *traduções* que guardam íntima relação com a sociedade que ajudam a representar e intervir.

A partir disso, temos uma correta relação entre o fundamento social imprescindível para que possa existir a vida social e, ao mesmo tempo, as articulações que desempenha com as manifestações culturais, educacionais, estéticas, religiosas; enfim, não é aderir a uma relação rígida de “mão única”, mas, por outro lado, entender a *reciprocidade dialética* entre as traduções espirituais/subjetivas e as condições objetivas, cabendo a esta última a *prioridade ontológica*, ou seja, o estabelecimento do campo de possibilidades.

A *Ontologia* de Lukács pode fornecer subsídios para a elaboração de uma teoria educacional que apreenda a educação em meio às suas múltiplas determinações com o todo da sociedade. Ao mesmo tempo, nos impulsiona na defesa intransigente da integridade humana contra todas as alienações e deturpações. A defesa do conhecimento sistematizado, da cultura humana elaborada e, portanto, do patrimônio intelectual com a abordagem da *crítica ontológica* é algo indispensável no processo de formação humano-genérico. O próprio Lukács defendeu o realismo autêntico presente na obra de autores clássicos que não eram socialistas e isto, pois, na sua visão, escritores como Goethe, Balzac, Shakespeare, Thomas Mann etc. haviam apreendido em suas obras elementos essenciais da totalidade e do movimento da sociedade. Este é um exemplo da importância dos clássicos para a promoção e desenvolvimento mais profundo, de modo crítico, a respeito de nossa visão de mundo, de indivíduo e de humanidade.

Com efeito, no capítulo 01, abordaremos os principais elementos teóricos presentes na ontologia lukacsiana e a discussão sobre a categoria fundante do ser social: o trabalho. Este capítulo é necessário para explicitar tanto a questão ontológica, quanto para entendermos a relação do trabalho com o *salto ontológico* realizado pelo ser social, distinguindo-se qualitativamente, socialmente, do ser meramente biológico. É o trabalho que proporciona as bases para o surgimento de

outras dimensões sociais, inclusive da educação, bem como a origem da humanidade e da totalidade que consubstancia a vida social. É ainda neste capítulo que discutimos a *especificidade da ciência*.

Já no capítulo 02, discutimos a *gênese histórica-ontológica do complexo da educação* em suas articulações com o trabalho, a totalidade e os demais complexos sociais, pois sem estas compreensões, que estão respaldadas no processo histórico real, não conseguiremos entender o que é específico da dimensão educativa e, por conseguinte, da importância do papel do professor. É também no capítulo 02 que explicitamos a *origem, natureza e função social da ideologia*, já que esta reflexão, num prisma ontológico, é fundamental para compreender a educação em suas distintas orientações práticas à realidade social. Ou seja: apresentamos no capítulo a particularidade da *educação, da ideologia e da arte*.

No capítulo 03, apresentamos aspectos de ordem *onto-metodológica* que, em nosso entendimento, são indispensáveis para a discussão educacional que tenha por meta apreender os seus limites e as suas possibilidades frente à atual forma de sociabilidade, sem menosprezar sua atuação e, também, sem superestimá-la. Entretanto, é preciso afirmar que estamos convencidos de que é extremamente urgente e necessário – sem, com isso, fazermos alusão a nenhum praticismo voluntarista – uma *orientação crítica ontológica na pesquisa e na educação escolar*. Deste modo, ainda no capítulo 03 apresentaremos importância da grande filosofia e a relação entre teoria, prática e crítica.

No capítulo 04, a partir de todo debate realizado nos capítulos anteriores, podemos avançar para a discussão de um problema real que, cada vez mais, se espalha por toda a educação escolar: a ideologia do pós-modernismo. Ideologia aqui entendida, no mesmo sentido constatado por Lukács (2013), qual seja: elaborações ideais, subjetivas, que desempenham uma função social, nas sociedades de classes, de orientar a prática social perante um determinado conflito. Nesse as-

pecto, consideramos que o pós-modernismo desempenha uma função social ideológica na sociedade capitalista contemporânea: incentivar a confusão teórica, o irracionalismo (isto é, o desprezo científico) e a alienação ainda mais forte perante os trabalhadores no seu processo de compreensão profunda da realidade objetiva. Com efeito, a ideologia pós-moderna é expressão “teórica” das demandas das classes dominantes na atualidade, no momento de crise estrutural do capital que vivenciamos (MÉSZÁROS, 2002).

Por fim, nossas considerações finais retomam alguns aspectos centrais da problemática aqui em tela e, também, apresentam elaborações depreendidas a partir dos estudos realizados no que diz respeito às potencialidades da ontologia lukacsiana para *uma teoria social educacional crítica que defenda a transmissão dos clássicos e do gênero humano em suas autênticas necessidades*. A defesa da educação escolar, dos conteúdos escolares pautados no *conhecimento sistematizado e na cultura erudita*, junto à prática da *crítica ontológica*, são parâmetros insubstituíveis perante aqueles comprometidos com a humanidade e não com as demandas utilitaristas e alienantes da burguesia.

Toda esta tarefa educativa emancipadora, porém, como já alertamos, perde seu significado se não estiver atrelada e comprometida com o movimento real dos trabalhadores numa perspectiva revolucionária. A tese que defendemos é a de que investir esforços na meta pela *transmissão dos clássicos (das ciências, das artes e da filosofia) numa abordagem crítica ontológica é agir de modo humanamente emancipatório na educação escolar*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO - Prof. Dr. Newton Duarte	6
CAPÍTULO 01 - TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL	25
1.1 - Trabalho: Fundamento Ontológico da Ciência.....	26
1.2 - Reprodução Social: A Importância dos <i>Conteúdos Escolares Elaborados</i>	44
CAPÍTULO 02 - EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA NUMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA	62
2.1 - A Particularidade da Educação: Origem, Natureza e Função Social.....	63
2.2 - Ideologia e sua intervenção prática	78
2.3 - Educação Escolar e Conhecimento: A <i>transmissão dos clássicos e da crítica ontológica</i>	87
CAPÍTULO 03 - A GRANDE FILOSOFIA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	101
3.1 - A Necessidade Histórica da Grande Filosofia	105
3.2 - Teoria e Prática: Aspectos <i>Onto- Metodológicos</i> em defesa da Educação Escolar	115

CAPÍTULO 04 - O PÓS-MODERNISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A CELEBRAÇÃO DO IRRACIONALISMO.....	131
4.1 - Principais Fundamentos do Pós-Modernismo	133
4.2 - Em Defesa da <i>Razão Ontológica</i> na Educação Escolar.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS	160

CAPÍTULO 1

TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL

“Devemos estar persuadidos que o verdadeiro tem a natureza de eclodir quando chega o seu tempo, e só quando esse tempo chega se manifesta; por isso nunca se revela cedo demais nem encontra um público despreparado”.
(HEGEL, 1992, p. 61)

A reflexão inicial neste capítulo se dá na exposição da categoria do trabalho enquanto única categoria fundante do ser social tal como está presente no capítulo “O Trabalho” da *Ontologia do Ser Social* de Gyorgy Lukács. Isto é necessário, para podermos perceber a origem histórica e ontológica da educação e da ideologia, como abordaremos no próximo capítulo. Para além das teses que defendiam o desaparecimento do trabalho, também convivemos com posicionamentos e discursos que não consideram a perspectiva ontológica de distinção entre o trabalho em seu sentido amplo (presente em todas as formações sociais) e o trabalho em sua forma concreta.

Importante já assinalar nesta parte do texto que tratar sobre a categoria do trabalho para, posteriormente, compreender a gênese e a função social tanto da *ciência, da educação quanto da ideologia* é um procedimento necessário em ser realizado no sentido de explicitar os fundamentos ontológicos destes complexos sociais. Todavia, assim como adverte Lukács, o trabalho nunca é um ato isolado, pois ele sempre se realiza “no interior de uma dada totalidade social”.

O trabalho, desse modo, funda o processo de reprodução social, ou seja, o processo humano e, portanto, histórico de produção de novas necessidades, novas objetivações, novas habilidades e novos co-

nhcimentos. Estas discussões são da mais fundamental relevância para entendermos as interações das várias dimensões que compõem a vida social entre si e a totalidade social e, igualmente, compreender a gênese e a função que a educação desempenha. Partir da análise histórica do trabalho é colocar em primeiro plano o processo de autoconstrução humana para compreendermos a educação.

1.1 – Trabalho: Fundamento Ontológico da Ciência

No volume II de sua obra *Para uma Ontologia do Ser Social*, Lukács inicia com o capítulo a respeito do trabalho. O filósofo húngaro argumenta que para expor em termos ontológicos as categorias inerentes do ser social e o seu desenvolvimento e vinculações com outras categorias é preciso começar analisando o trabalho. Todavia, adverte que as categorias só podem ser compreendidas a partir da “estrutura global do nível de ser de que se trata”, ou seja, não é possível considerá-las de modo apartado uma das outras e as suas relações fora de uma totalidade social. Não é, portanto, uma operação que resume tudo ao trabalho, mas o considera, no mínimo em sua vinculação inextricável com a “linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho”, permitindo explicitar “novas relações da consciência com a realidade e, portanto, consigo mesma etc” e, com isso, “nenhuma categoria pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente” (LUKÁCS, 1981, p. 01).

Para a compreensão do ser social é decisivo entender que a evolução é o caminho da “supremacia máxima das categorias específicas de uma esfera vital” sobre “aquelas que obtêm sua existência e efetividade, de maneira ineludível, a partir da esfera inferior” (LUKÁCS, 1981, p. 02). Todavia, alerta o filósofo, não é possível saber exatamente e de forma extremamente pormenorizada onde e os detalhes do salto ontológico do ser orgânico ao ser social, sendo possível apenas um conhecimento *post festum* em que a “anatomia do homem fornece a chave para a anatomia

do macaco”, ou seja, “um estádio mais primitivo pode ser reconstruído – no pensamento – a partir daquele superior” (LUKÁCS, 1981, p. 03).

O salto ontológico indica a passagem de um nível de ser a outro com qualidades e interações novas. O trabalho, no salto ontológico que originou o ser social possui sua essência no fato de que “ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos da auto-atividade do homem” (LUKÁCS, 1981, p. 04). Lukács explica que o “acento” no trabalho se baseia no fato de que todas as outras categorias já possuem um caráter puramente social e se desdobram no âmbito do ser social já constituído, enquanto que, apenas no trabalho há um caráter intermediário: “uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto de trabalho, etc.) como orgânica” e uma interrelação que “assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (LUKÁCS, 1981, p. 04). Justamente em face disto é possível afirmar que “no trabalho estão gravadas *in nuce* (em germe) todas as determinações que, como veremos, constituem a essência de tudo que é novo no ser social” e, assim mesmo, o trabalho pode ser considerado o “modelo do ser social”, o “fenômeno originário”.

Na primeira parte do capítulo intitulada “*O Trabalho como Posição Teleológica*” Lukács adverte que o salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser em que a fase inicial apresenta certas possibilidades de fases sucessivas e superiores (sendo este o caráter de continuidade) e, também, por uma ruptura “com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma imediata ou gradual, no tempo, da nova forma de ser” (LUKÁCS, 1981, p. 06). A partir do trabalho se realiza uma “posição teleológica” que irá originar uma nova objetividade, se tornando “modelo de toda práxis social”.

O trabalho apresenta uma síntese entre teleologia e causalidade. A causalidade é entendida enquanto um “princípio de movimento

autônomo que repousa sobre si mesmo” e a teleologia é uma “categoria posta”, já que “todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece fins” (LUKÁCS, 1981, p. 09). Lukács explica que o pôr teleológico do trabalho significa que este se consubstancia enquanto “momento efetivo da realidade material” e, assim, a teleologia só pode “adquirir realidade quando for posta”. O social, deste modo, “se constitui como grau específico, se eleva a partir do grau em que está baseada a sua existência, o da vida orgânica, e se torna uma nova espécie autônoma de ser, somente porque há nele este operar real do ato teleológico” e, em razão disto, “só é lícito falar do ser social quando se compreende [...] o seu distinguir-se da sua própria base, o processo de tornar-se algo autônomo [...] isto é, na contínua realização de posições teleológicas” (LUKÁCS, 1981, p. 13).

Causalidade e teleologia continuam a ser cada qual uma dinâmica própria, todavia, no trabalho, formam um “processo real unitário” e, com isso, por meio dessa interação deve transformar a “causalidade, sem alterar a sua essência, em uma causalidade igualmente posta (pelo sujeito)” (LUKÁCS, 1981, p. 14). Lukács, cita o exemplo da construção de uma casa de Aristóteles em que a pedra e a madeira continuam sofrendo ação da causalidade natural por continuarem sendo pedra e madeira, porém, a posição teleológica faz surgir uma objetividade nova e diferente dos elementos que a constituem: a casa. Desse modo, “nenhum desenvolvimento imanente das propriedades, das legalidades e das forças operantes no mero ser-em-si da pedra ou da madeira pode fazer ‘derivar’ uma casa”, sendo que, para que isso ocorra, é preciso o “poder do pensamento e da vontade humana, que organize material e fundamentalmente tais propriedades de uma forma inteiramente nova” (LUKÁCS, 1981, p. 14).

Este processo entre causalidade e teleologia também precisa ser analisado, sempre de acordo com Lukács, a partir da “posição dos fins”

e a “busca dos meios”. A busca dos meios é necessária para efetivar a posição dos fins e, para que ela se manifeste, é preciso um “conhecimento objetivo” das objetividades e dos processos que se articulam para o fim posto. A busca dos meios possui uma dupla função: 1) evidenciar o em si dos objetos em questão “independentemente de toda consciência” e, 2) descobrir neles “aquelas novas conexões, novas possíveis funções” que irão possibilitar efetivável o fim teleologicamente posto. Ou seja: “no ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem sequer um indício da possibilidade de ser usada como faca ou como machado; mas só pode adquirir uma tal função de instrumento” quando suas “propriedades objetivamente presentes, existentes em si sejam adequadas para entrar numa combinação tal que torne isto possível” (LUKÁCS, 1981, p. 15).

Aqui reside a *especificidade do conhecimento científico*: compreender, de modo sempre aproximado (pois quanto mais se desenvolve a sociedade, maiores as possibilidades de ampliar o conhecimento acumulado), a *essência, a totalidade do objeto* como ele é em si mesmo, sem lucubrar, sem fantasiar e sem colocar nossos desejos e anseios acima daquilo que a realidade nos apresenta.

Há outra relação também igualmente importante no desenvolvimento da argumentação do filósofo húngaro: o pôr em sentido ontológico e em sentido epistemológico. Epistemologicamente, “uma posição que falha e erra o objeto permanece sendo uma posição, ainda que tenha que expressar o juízo valorativo acerca do caráter falso ou eventualmente apenas incompleto de dita posição”, já o pôr ontológico deve “apanhar corretamente o seu objeto, senão não é – nesse contexto – uma posição” (LUKÁCS, 1981, p. 17). Essa diferenciação mostra como no processo de trabalho, o pôr teleológico e o papel da consciência são fundamentais no conhecimento objetivo da realidade para poder instaurar uma determinada causalidade posta. Isto não sig-

nifica um conhecimento absoluto, mas sim, de determinada parte do real adequada para objetivar uma teleologia, já que “se para trabalhar fosse necessário um conhecimento mesmo que somente aproximado [...] desta infinidade intensiva enquanto tal, o trabalho jamais poderia ter surgido nas fases iniciais da observação da natureza” (LUKÁCS, 1981, p. 17).

A posição da finalidade se baseia numa necessidade social, numa necessidade humana e, para que ela se torne a posição de um fim é preciso que realize a “busca dos meios”, caso contrário “a finalidade permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como, por exemplo, o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois”. Com isso, tem-se que no trabalho, exclusivo ao âmbito do ser social, há sempre a produção do novo (LUKÁCS, 1981, p. 18-19). Aqui reside, por exemplo, a gênese do complexo que mais tarde se desenvolverá e será denominado de ciência, ou seja, na apreensão da causalidade natural e de suas legalidades próprias para que a consciência capte esta dinâmica e possa efetivar o pôr teleológico, assim “a busca dos objetos e processos na natureza, que precede a posição da causalidade na criação dos meios, consiste [...] em atos cognitivos reais, e por isso traz em essência, objetivamente, o início, a gênese da ciência” (LUKÁCS, 1981, p. 21).

O trabalho, deste modo, surge na “ontologia do ser social” enquanto uma categoria qualitativamente nova em comparação com o ser inorgânico e orgânico. Isso se deve ao fato de que sua novidade “consiste na realização da posição teleológica como um produto adequado, ideado e desejado” (LUKÁCS, 1981, p. 23). A consciência humana, por sua vez, deixa de ser um “epifenômeno” como acontece com a consciência dos animais em que ela se “encontra biologicamente fundado e que se desenvolve segundo as leis da biologia” (LUKÁCS, 1981, p. 24). Na natureza a consciência animal não vai além de “um melhor

serviço prestado à existência biológica e à reprodução” e, assim sendo, pode ser considerada um “epifenômeno do ser orgânico”.

É apenas no trabalho com a “posição dos fins e dos meios de sua realização” que a consciência consegue ir além da mera adaptação ao ambiente e “na medida em que a realização de uma finalidade torna-se um princípio transformador e inovador da natureza, a consciência [...] pode ser”, ontologicamente falando, “algo mais que um epifenômeno” (LUKÁCS, 1981, p. 25). Esta constatação, segundo Lukács, permite distinguir o materialismo dialético do materialismo mecanicista, pois o primeiro apreende a correta correlação entre subjetividade e objetividade e o segundo não. Caso o sujeito não fosse capaz de reproduzir a realidade objetiva em sua consciência jamais a posição do fim e os atos do trabalho poderiam ser realizados. Aqui, têm-se dois momentos heterogêneos, porém que se articulam: o ser e o seu reflexo na consciência.

O reflexo “é o exato oposto de qualquer ser, precisamente porque pelo fato de ser reflexo não é um ser” e, ao mesmo tempo, por outro lado “é o meio através do qual se constituem novas objetividades no ser social, para a reprodução deste no mesmo nível ou em um nível mais alto” e, com isso, a “consciência que reflete a realidade adquire um certo grau de possibilidade (*Möglichkeit*)” (LUKÁCS, 1981, p. 29). É nesse sentido que também se manifesta o caráter de alternativa no processo de trabalho. Quando o homem primitivo, de acordo com o exemplo de Lukács, escolhe determinadas pedras para os fins que se coloca em sua atividade, trata-se de “um ato de consciência que não tem mais um caráter biológico”, pois mediante “a observação e a experiência, isto é, mediante o reflexo e sua elaboração em conformidade com a consciência” é preciso que sejam reconhecidas qualidades próprias das pedras que as tornam adequadas ou não à finalidade pretendida (LUKÁCS, 1981, p. 33). Se as pedras foram adequadas ou não, corretamente utilizadas ou não, temos que as “alternativas só podem desenvolver-se par-

tindo de um sistema de reflexos da realidade [...] que funciona dinamicamente e que foi dinamicamente elaborado” (LUKÁCS, 1981, p. 34).

Importante notar aqui, por exemplo, que apenas no trabalho pode o homem se diferenciar dos demais animais em razão do papel ativo da consciência, como já assinalamos, em apreender os traços mais essenciais da realidade objetiva para atingir determinado objetivo e, também, na mudança, ou seja, na transformação que ocorre nos próprios indivíduos e no gênero. Com os atos de trabalho, os seres humanos ampliam seu rol de possibilidades para transformar a natureza. Indivíduo e sociedade passam a contar, agora, com um conjunto de conhecimentos, comportamentos, técnicas etc. que antes não possuíam e podem surgir, portanto, novas necessidades e novas possibilidades.

É nesta dinâmica essencial inerente ao trabalho que há a possibilidade de surgir novos complexos sociais com funções distintas das do trabalho no processo de reprodução social. Não é por um acaso qualquer que Lukács tenha afirmado, por exemplo, em outro momento de sua *Ontologia* que “os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos” (LUKÁCS, 2013, p. 159). Animal nenhum, além do ser humano, consegue efetivar um ato de trabalho, justamente por não ter desenvolvido a capacidade de efetivar um pôr teleológico que, de fato, desse início a um processo crescente de desenvolvimento e de sociabilidade.

Lukács esclarece que o limite da possibilidade não depende do nível intelectual ou da originalidade da racionalidade (apesar de terem sua importância), mas sim, “as alternativas orientadas para o trabalho sempre serão decididas em circunstâncias concretas, que se trate do problema de fazer um machado de pedra ou do modelo de um automóvel para ser produzido às centenas” (LUKÁCS, 1981, p. 38). Por isso mesmo, a “racionalidade se apoia na necessidade (*Bedurfnis*) concreta que aquele produto singular deve satisfazer” (LUKÁCS, 1981, p. 39).

Lukács continua seu raciocínio explicando que é do processo social real que emergem tanto as finalidades quanto a busca e a aplicação dos meios e que, portanto, “determina, delimitando-o concretamente, o espaço das perguntas e respostas possíveis, das alternativas que podem ser realmente realizadas” (LUKÁCS, 1981, p. 40). Depois desta explicação sobre o caráter de concretude da alternativa e o papel ativo da consciência por meio do reflexo, o filósofo irá elaborar uma breve conclusão afirmando que o trabalho em seu modo de ser originário, ou seja, “enquanto produtor de valores de uso” e como “forma ‘eterna’, permanente ao longo das mudanças das formações sociais”, e de intercâmbio orgânico entre a sociedade e a natureza, pode explicitar, finalmente, de modo claro, que “a intenção que determina o caráter da alternativa, embora desencadeada por necessidades sociais, está orientada para a transformação de objetos naturais” (LUKÁCS, 1981, p. 40).

O trabalho revela, ao mesmo tempo, que a práxis só é possível por meio da posição teleológica de um sujeito e, ainda, a própria posição teleológica implica que as causalidades naturais sejam “conhecidas e postas como posições” e isto faz com que outras categorias “nasçam dessa relação” (LUKÁCS, 1981, p. 40). O trabalho modifica a natureza e, também, provoca transformações no próprio sujeito e por mais que tais transformações no sujeito “são produtos de estágios mais evoluídos, superiores de um ponto de vista social” elas possuem “seu fundamento ontológico na forma originária do simples trabalho” (LUKÁCS, 1981, p. 42).

Importante notar que para o sucesso no processo de trabalho é condicionado à captura do objeto e do “ser-em-si de tudo aquilo que se relaciona com o trabalho”. Este aspecto revela tanto a necessidade de um “reflexo objetivo” quanto o “empenho em eliminar tudo o que seja meramente instintivo, sentimental, etc., e que poderia atrapalhar a visão objetiva”, evidenciando, por conseguinte, “a prioridade do cons-

ciente sobre o instintivo, do cognitivo sobre o meramente emotivo” (LUKÁCS, 1981, p. 42). Mais uma vez, temos aqui a *particularidade da ciência*.

Em razão desta dinâmica que, por exemplo, “o trabalho fez com que o mar, que era um limite para o movimento do homem” se tornasse um “meio de contatos cada vez mais intenso” e, além disso, “e naturalmente causando mudanças análogas de função – essa estrutura do trabalho atua também retroativamente sobre o sujeito que trabalha” (LUKÁCS, 1981, p. 44). Esta linha de raciocínio permite Lukács afirmar que o homem não é apenas um “animal que fabrica ferramentas”, mas é preciso compreender que isso implica necessariamente que “o homem tenha domínio sobre si mesmo” e, dessa forma, “o trabalho se revela como o instrumento da autocriação do homem como homem”, pois enquanto ser biológico ele é “um produto do desenvolvimento natural”, mas a sua auto-realização, indica um “retrocesso das barreiras naturais” e o “homem ingressa num novo ser, por ele mesmo fundado: o ser social” (LUKÁCS, 1981, p. 46).

Na parte 02 do capítulo, intitulada “*O Trabalho como Modelo da Práxis Social*”, Lukács aborda uma diferenciação do trabalho frente às outras práxis sociais de absoluta importância para nosso debate. Argumenta o filósofo húngaro que o trabalho implica uma relação entre o homem e a natureza em que seus atos estão voltados para a transformação dos objetos naturais em valores de uso. Já nas formas mais desenvolvidas da práxis social, há a “ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância – mediar a produção de valores de uso”. Também neste último caso o “fundamento ontológico-estrutural” se constitui de posições teleológicas e pelas séries causais colocadas em movimento. Todavia, o conteúdo dessa outra posição teleológica é a “tentativa de induzir uma pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concre-

tas” e “esta segunda forma de posição teleológica, no qual o fim posto é imediatamente que a finalidade seja posta por outras pessoas, já existe em estágios muito iniciais” (LUKÁCS, 1981, p. 47).

Lukács utiliza como exemplo a caça no período paleolítico. As condições desta atividade exigem a cooperação de um grupo de homens e a sua divisão de acordo com funções e tarefas distintas: bate-dores e caçadores. Neste caso, as “posições teleológicas que aqui se verificam têm, na realidade, um peso secundário em relação ao trabalho imediato”, pois “deve ter havido uma posição teleológica anterior que determinou o caráter, o papel, a função, etc, das posições singulares, agora concretas e reais, cujo objetivo é um objeto natural”. Assim, o “objeto dessa posição secundária já não é um elemento puramente natural, mas a consciência de um grupo humano” e a

[...] a posição do fim já não visa transformar um objeto natural, mas em vez disso, a execução de uma posição teleológica que tenha, por certo, como objetivo objetos naturais; os meios, da mesma maneira, já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar estas intervenções por parte de outras pessoas. (LUKÁCS, 1981, p. 47-48)

Ou seja: a teleologia do trabalho implica a relação entre homem e natureza e a posição teleológica secundária implica a relação dos homens entre si. Não se trata de uma ruptura, mas uma relação de fundante. Lukács esclarece que as necessidades do trabalho impulsionaram o surgimento da linguagem e do pensamento conceitual e o trabalho, em assim o sendo, é o “momento predominante” no surgimento do ser social e das outras práxis sociais.

Também neste caso, além da *dependência ontológica* de todos os complexos sociais para com o trabalho há que se considerar a questão de sua *autonomia relativa*. Explica Lukács que o desenvolvimento

das novas categorias sociais se dá pela sua “crescente diferenciação e, com isso, através de sua crescente autonomização (sempre, por certo, apenas relativa) dentro dos complexos de um modo de ser”. Isso pode ser compreendido no fato de que “na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em um outro, elas se tornam gradativamente independentes – relativamente”, ou seja, “a fixação generalizadora de determinadas observações que já não mais estão relacionadas de modo exclusivo e direto a uma única atividade” passam a alcançar “uma certa generalização como observação de processos naturais” e são precisamente tais generalizações que, como já afirmado anteriormente, “surgem os germes das futuras ciências, cujos indícios, como os da geometria e da aritmética, se perderam em um remoto passado” (LUKÁCS, 1981, p. 50-51). Há, na *ciência*, com efeito, um caráter *desantropomorfizador*, ou seja, importa *conhecer a legalidade essencial própria da objetividade*, sem colocarmos a nossa consciência acima da realidade, *sem construirmos o objeto, mas sim, na meta por traduzi-lo*.

Novamente o papel da consciência é relevante, pois enquanto “relativa às tarefas, relativas ao mundo” se origina “na reprodução da própria existência (e, junto com essa, na do ser da espécie), como instrumento indispensável de tal reprodução” (LUKÁCS, 1981, p. 51). Isto é: Lukács constata a partir da análise do trabalho passa a compreender de modo bem delimitado a relação entre teleologia e causalidade, encontrando a articulação entre a consciência na busca dos meios e na instauração de causalidades postas para atender uma necessidade eminentemente social.

Teleologia e causalidade, teoria e práxis, são momentos distintos, porém únicos de um mesmo complexo do ser, o ser social e, é aqui, que o trabalho “pode servir como modelo plenamente esclarecedor” (LUKÁCS, 1981, p. 55). Antes de tudo, adverte Lukács, “qualquer posição teleológica está, em última instância, socialmente determinada”,

no caso da posição teleológica do trabalho são as necessidades. Neste caso é a “realização das séries causais postas” que fornece “o critério para saber se o ato de pô-las foi acertado ou incorreto” e isto significa que, no trabalho, “a práxis estabelece o critério absoluto para a teoria” e, também “para todas as atividades análogas de tipo mais complexo” (LUKÁCS, 1981, p. 59). Isto nada possui de praticismo, mas da constatação ontológica e ineliminável entre o papel ativo da consciência e do conhecimento objetivo a respeito do processo social concreto.

Lukács formula uma crítica à manipulação e à falsa consciência presentes hoje nas ciências, justamente em um momento do desenvolvimento do ser social passível de existir uma ontologia correta. Afirma o filósofo que a “manipulação tornou-se, de modo especial na economia, um fator decisivo para a reprodução do capitalismo atual e, a partir deste ponto, irradiou-se para todos os campos da práxis social” (LUKÁCS, 1981, p. 62). O “método manipulatório” destrói “o senso crítico na abordagem do ser real, abrindo assim o caminho para uma necessidade religiosa puramente subjetiva” e, ainda, na medida em que “determinadas teorias científicas modernas, influenciadas pelo neopositivismo [...] favorecem uma reconciliação intelectual com as antigas categorias ontológicas religiosas” (LUKÁCS, 1981, p. 62). Por isso a necessidade de uma “crítica ontológica”, que seja uma “crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social” (LUKÁCS, 1981, p. 63). Tal crítica ontológica “deve ter como seu ponto de referência o conjunto diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes” e as “interrelações dos modos de comportamento que daí derivam”, já que “só deste modo é possível fazer um uso correto da função da práxis como critério da teoria, função decisiva para todo desenvolvimento intelectual e para toda práxis social” (LUKÁCS, 1981, p. 64).

Neste ponto, também há o desenvolvimento de uma crítica ao idealismo. Para este pensamento abandona-se as relações ontológicas e

se baseiam na análise epistemológica ou lógica. Deste modo, costumam-se ignorar os problemas “vinculados com sua gênese real” e, passam a ser consideradas apenas, “as formas de práxis social que se encontram mais afastadas da perspectiva do intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza” (LUKÁCS, 1981, p. 66). O dever ser, sempre de acordo com Lukács, atua também sobre o comportamento do sujeito em relação a si mesmo no processo de trabalho. As qualidades do próprio sujeito atuam nesse processo, contudo, “são sempre orientadas para o exterior, para a dominação efetiva e a transformação material do objeto natural através do trabalho” (LUKÁCS, 1981, p. 70).

No tocante às posições teleológicas em que o fim é induzir outros homens a posições teleológicas que eles mesmos realizarão, também há o dever-ser, porém, são diferentes já que são mais complexas e pela “diversidade da qualidade”. Mesmo assim, também aqui, é o “objetivo futuro, teleologicamente posto o princípio determinante da práxis orientada a tais atos” (LUKÁCS, 1981, p. 71).

Na última parte do capítulo aqui analisado, intitulado “*A Relação Sujeito-Objeto no Trabalho e suas Consequências*”, Lukács afirma que no processo de trabalho há um distanciamento que cria as bases necessárias para a linguagem. O filósofo húngaro retoma a análise de Engels e explica que a diferença da linguagem no ser social e a comunicação em outros animais, se baseia nesse distanciamento, ou seja, no fato de que os homens sempre falam sobre, “a respeito” de algo, de um objeto que existe de maneira independente. Afirma nosso autor que “a posição simultânea do sujeito e objeto no trabalho, e igualmente – derivando-se deste – na linguagem, distanciam o sujeito do objeto e vice-versa, o objeto concreto do seu conceito, etc” (LUKÁCS, 1981, p. 96).

No processo de trabalho, mesmo em fases iniciais, já se instaura posições de “finalidades imediatas” e “finalidades mais mediatas”, por exemplo, podemos pensar, no exemplo elencado por Lukács, na fa-

bricação de armas que envolve várias posições teleológicas diversas e heterogêneas. Novamente, aqui, é afirmado o papel do trabalho em transformar a natureza e, também, a natureza do homem que trabalha, sendo a linha desse processo de mudança a “posição teleológica e pela realização prática desta”. Neste processo o homem chega a “um domínio consciente sobre si mesmo”. O objetivo existe na consciência antes de sua realização material e, ao mesmo tempo, em cada movimento singular, verificando de forma “crítica e consciente” se se almeja o melhor resultado possível de seu trabalho. O domínio da consciência sobre o próprio corpo, hábitos, instintos e afetos é, de acordo com Lukács, uma condição elementar já do trabalho em seus estágios mais primitivos. Assim, tal dinâmica marca “decididamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige uma relação consigo mesmo qualitativamente diferente” e, por conseguinte, “inteiramente heterogênea em relação à condição animal, uma vez que tais exigências são apresentadas por todo tipo de trabalho” (LUKÁCS, 1981, p. 98).

Um aspecto decisivo neste debate, de acordo com nosso autor, diz respeito ao *recoo das barreiras naturais* provocado pelo trabalho e que tem na consciência um importante apoio por operar “posições teleológicas da práxis”. Com efeito, trata-se de um “contínuo recoo das barreiras naturais” e não uma supressão completa, pois a base biológica humana continua existindo, ou seja, há uma “ligação ontológica” da sociedade para com a natureza e da “consciência com o processo vital do corpo” (LUKÁCS, 1981, p. 99).

Nesse sentido, tanto a existência e a “atividade da consciência” estão ligados de modo indissolúvel “ao desenvolvimento biológico do organismo vivo”, quanto a consciência cumpre uma “função dirigente, de guia, determinante” com relação ao corpo. Papel este que, para Lukács, tem sua origem no trabalho. Assim, é preciso compreender que, do ponto de vista ontológico, é possível a existência de um corpo

sem consciência, como, por exemplo, no caso de alguma doença. Porém, também nesta circunstância, a consciência não perde seu papel de guia, sua função dirigente.

Deste modo, para Lukács, tratar da liberdade apresenta uma dificuldade para a pesquisa metodológica pois ela se constitui num dos fenômenos “mais multiformes, diversificados e cambiantes do desenvolvimento social”, chegando ser possível afirmar que “cada elemento do ser social que chegou a desenvolver, relativamente, uma legalidade própria, produz uma forma própria de liberdade”, aliás, “forma essa que sofre mudanças significativas, ainda que paralelamente ao desenvolvimento histórico-social da esfera em questão” (LUKÁCS. 1981, p. 197).

Para entender a gênese ontológica da liberdade a partir do trabalho:

[...] temos que **partir**, dada a natureza da questão, **do caráter alternativo das posições teleológicas nele existentes**. Com efeito, é essa alternativa que aparece, pela primeira vez, de forma claramente delineada, o fenômeno da liberdade, **que é completamente estranho à natureza**: posto que a consciência decide, em termos alternativos, que finalidade quer estabelecer e de que maneira pretende transformar as séries causais necessárias como meios de sua realização em séries causais postas, surge um complexo dinâmico que não encontra paralelo na natureza. O fenômeno da liberdade neste momento, portanto, só pode ser rastreado aqui em sua gênese ontológica. **Dito a partir de uma primeira aproximação, a liberdade é aquele ato da consciência que dá origem a um novo ser, posto por ela. Isto já distancia a nossa concepção ontológico-genética da concepção idealista. Com efeito, se pretendemos falar da liberdade de uma maneira razoável como momento da realidade, seu fundamento**

consiste, em primeiro lugar, numa decisão concreta entre diversas possibilidades concretas; se a questão da escolha é posta num nível mais alto de abstração, se é separada inteiramente da concretude, ela perde toda conexão com a realidade e se torna uma especulação vazia. Em segundo lugar, **a liberdade é uma vontade** – em última instância – **de transformar a realidade** (o que, em determinadas circunstâncias, inclui a conservação de dada situação); o que significa que a realidade, enquanto objetivo da transformação, deve ser preservada, mesmo na mais ampla abstração. Com efeito, vimos que essa transformação está intencionalmente presente também quando aquele que decide quer transformar, com mediações, **a consciência de um outro homem ou a sua própria.** Deste modo, o âmbito das posições reais de fins que surgem neste momento é muito extenso e inclui uma grande variedade; mas em cada caso singular possui contornos que podem ser delimitados com muita exatidão. Por isso, até que a intenção de transformar a realidade tenha sido demonstrada, os estados de consciência – como as reflexões, os projetos, os desejos, etc – não têm nenhuma relação direta com a problemática da liberdade. (LUKÁCS, 1981, p. 108, grifos nossos)

Ou seja: para Lukács a liberdade só existe no âmbito do ser social. O mundo animal não conhece a liberdade. A sua origem se radica no caráter de alternativa das posições teleológicas presentes no processo de trabalho. A liberdade, assim sendo, passa a dar origem a um novo ser, que é, “posto por ela” e é isto que diferencia o entendimento e o tratamento da temática da liberdade de um ponto de vista “ontológico-genética” de um ponto de vista “idealista”. O fundamento, deste modo, da liberdade, está “numa decisão concreta entre diversas possibilidades concretas”. A problemática da liberdade se liga, também, à transformação da realidade e, ainda, pode ser a “consciência de um outro homem ou a sua própria”. Contudo, “até que a intenção de transformar a reali-

dade tenha sido demonstrada [...] as reflexões, os projetos, desejos etc – não têm nenhuma relação direta com a problemática da liberdade” (LUKÁCS, 1981, p. 108).

Importante frisar que, também aqui, Lukács se refere ao trabalho enquanto produtor de valores de uso. O sujeito põe alternativas concretas determinadas pelas necessidades e pelos conhecimentos das determinações naturais do objeto. Assim, “o importante para a adequada realização do processo é, antes de mais nada, o conhecimento objetivo correto dos materiais e os procedimentos” e os “assim chamados motivos interiores do sujeito não entram aqui em consideração”. Em face deste conhecimento objetivo que “quanto maior for o conhecimento das cadeias causais que operam em cada caso, tanto mais facilmente podem ser transformadas em cadeias causais postas” e tanto “mais seguro é o domínio do sujeito sobre elas, ou seja, a liberdade que ele pode ter” (LUKÁCS, 1981, p. 111). Portanto, a “liberdade de movimento no material é e permanece o *momento predominante* para a liberdade, quando se trata dela (liberdade de movimento dentro da matéria)” no âmbito “das alternativas do trabalho” (LUKÁCS, 1981, p. 112).

No trabalho o homem se defronta com a totalidade da realidade, entendida enquanto “conceituação ontológica” da “totalidade real de tais categorias” e o trabalho, dessa forma, não se esgota na necessidade. Nesse sentido, o filósofo húngaro desenvolve uma discussão a respeito da categoria da possibilidade. Para a efetivação do trabalho é preciso que os homens conheçam determinadas propriedades do objeto para que a teleologia se transforme numa teleologia posta. Tais propriedades dos objetos devem estar presentes concretamente no objeto, permanecendo, até então, enquanto meras possibilidades. Trata-se, no exemplo utilizado por Lukács, de uma propriedade objetivamente existente que algumas pedras possam ser polidas e utilizadas como facas ou machados.

Com isso, pode-se entender que uma “possibilidade latente, e que sem o processo de trabalho permaneceria possibilidade para sempre, é elevada conscientemente, mediante o trabalho, à esfera da realidade” (LUKÁCS, 1981, p. 117). Todavia, este é um aspecto. Por outro lado o momento da transformação do sujeito que trabalha é marcado por um “despertar sistemático de possibilidades até então adormecidas no Homem”. Isto quer dizer que são poucos os movimentos, operações etc, “utilizados no trabalho, que o homem conhecia ou nos quais tinha se exercitado anteriormente ao processo de trabalho”. Por isso, apenas por meio do trabalho tais movimentos e operações podem deixar de serem possibilidades e se transformarem em habilidades, que, “num desenvolvimento contínuo, permite que as possibilidades sempre novas brotem no Homem até converterem-se em realidades” (LUKÁCS, 1981, p. 117).

O filósofo húngaro ressalta a luta do homem, no processo de tornar-se homem, contra seus instintos, no “domínio sobre si mesmo”. Assim, é por meio desta luta contra a “constituição naturalmente dada” que seu aperfeiçoamento pode seguir se operando. Com efeito, o trabalho só pode ter sucesso se produzir valores de uso e se consuma “permanentemente” essa “auto superação” por parte do sujeito, sendo que isso também vale para “qualquer outra posição prática de um fim” (LUKÁCS, 1981, p. 127). No trabalho o homem se produz enquanto membro do gênero humano e, também, produz o próprio gênero humano. Desse modo, pode-se compreender que o “árduo caminho de auto superação que leva do determinismo natural dos instintos (*von der naturhaften Instinktdeterminiertheit*) ao autodomínio consciente” é o “único caminho real para chegar à autêntica liberdade humana” (LUKÁCS, 1981, p. 128).

Enfim, Lukács afirma que o trabalho enquanto produtor de valores de uso é o início “genético da humanização do Homem” e contém

“em cada um dos seus momentos” as “tendências reais” que levam, necessariamente, “para muito além deste estado inicial” (LUKÁCS, 1981, p. 129). Este é o caso, que nos interessa neste texto, do complexo social da educação e da ideologia. É sobre estes complexos, numa abordagem histórica e ontológica, que trataremos no próximo capítulo.

Por isso, para compreender as formas concretas do trabalho, da educação e da ideologia, há que se entender a totalidade específica atuando. Entretanto, compreendemos que é de extrema relevância ao debate educacional uma investigação, em nível ontológico, a respeito tanto do trabalho, quanto da educação, pois dessa forma pode-se explicitar os fundamentos mais *essenciais* que conformam e que caracterizam estas atividades humano-genéricas.

Portanto, em um nível geral e amplo, temos que compreender a gênese histórica e ontológica dos complexos sociais e suas funções sociais próprias para entender as suas articulações entre si e com a totalidade social. Sobre isto abordamos a seguir.

1.2 – Reprodução Social: A Importância dos *Conteúdos Escolares Elaborados*

Uma vez que esboçamos, em linhas gerais, a categoria do trabalho e o seu papel decisivo na instauração do ser social, a partir do surgimento de um efetivo pôr teleológico desencadeando uma série de cadeias causais, podemos, agora, avançar para expor, também de modo introdutório, aspectos gerais da *reprodução social* e sua diferenciação qualitativa da esfera do ser orgânico e inorgânico. Este procedimento é importante para avançarmos rumo à indispensável reflexão a respeito dos conteúdos escolares a serem transmitidos e apropriados na educação escolar.

Vários são os caminhos e os enfoques que poderiam ser abor-

dados nesse sentido. Todavia, priorizaremos as passagens do capítulo sobre a reprodução social, presente na *Ontologia* de Lukács, nas quais é possível apreender as interações dos complexos sociais entre si e com a *totalidade* social enquanto “momento predominante”. Este recurso, no debate educacional, é fundamental tanto para não supervalorizar a práxis educativa de modo romântico e/ou idealista, quanto para não subestimá-la de maneira pessimista.

Dessa forma, vale à pena retomar uma afirmação que elaboramos anteriormente. O ser social/humanidade não deve ser resumido de modo acrítico apenas à categoria do trabalho. Na expressão de Lukács, a realidade social se conforma num “complexo de complexos”, isto é, com o trabalho, surgem novas possibilidades de intervenção na natureza que, por sua vez, desencadearão novas necessidades e a série de perguntas e respostas que se originarão dos atos do trabalho terão repercussão no surgimento e desenvolvimento de várias outras dimensões sociais – complexos – com funções distintas no processo de reprodução social e, ainda, com múltiplas determinações entre si.

A primeira parte do capítulo “*A Reprodução*” da *Ontologia* lukacsiana possui como título “*Problemas gerais da reprodução*” e, já nessa parte, o filósofo húngaro nos explica que o “trabalho enquanto categoria desdobrada do ser social só pode atingir sua verdadeira e adequada existência no âmbito de um complexo social processual e que se reproduz processualmente” (LUKÁCS, 2013, p. 159). Isto significa, e isso é importante para nosso interesse de reflexão, que o trabalho, novamente, não deve ser analisado enquanto uma categoria isolada, mas sim, no contexto de um complexo formado por linguagem, relações sociais e o próprio trabalho exercendo o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza.

A partir dessa explicação é possível entender a relação de *dependência ontológica* que existe de todos os complexos sociais (educação, ideologia, ciência, política etc.) para com o trabalho, já que “todo fenô-

meno social, pressupõe, de modo imediato ou mediato, eventualmente até remotamente mediato, o trabalho com todas as suas consequências ontológicas” (LUKÁCS, 2013, p. 159). Por isso, a investigação a respeito da práxis educacional, em uma análise ontológica, deve começar pela consideração do trabalho enquanto complexo fundante do ser social.

Aqui não há nenhum determinismo mecanicista nesta compreensão. Não se trata de uma vinculação de dependência rígida e a-histórica. Ao contrário, a *dependência ontológica* indica que as categorias existentes no ser social encontram sua razão de existência a partir do desenvolvimento dos atos de trabalho em sua totalidade: a divisão de tarefas, a consciência humana que precisa refletir objetivamente sobre os elementos da natureza para transformá-los corretamente e atingir o fim previamente idealizado, a criação de um objeto fruto exclusivo da ação humana teleologicamente orientada e, por fim, a própria transformação da natureza e da natureza dos homens que trabalham com a criação e apropriação de conhecimentos habilidades, valores, técnicas etc.

É típico do trabalho gerar novas necessidades e, com isso, novas possibilidades de intervenção na natureza, desencadeando o processo de reprodução social e não mais tão somente a reprodução natural. Estamos assistindo, nesse momento, ao surgimento da história da humanidade. Desse modo, “os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos” (LUKÁCS, 2013, p. 160).

A reprodução biológica, ou seja, a reprodução da natureza, visa sempre à “preservação de si e da espécie” e, em geral, “apenas mudanças radicais do meio ambiente produzem alguma transformação radical” (LUKÁCS, 2013, p. 160). A reprodução no ser social, por sua vez, mostra tendências qualitativas de transformação progressivas que encontram respaldo no fato de que o trabalho enquanto um pôr teleológico que desencadeia cadeias causais – como abordado no item anterior –

comporta a possibilidade [dýnamis] “de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo de trabalho” (LUKÁCS. 2013, p. 160).

Na *reprodução social*, portanto, há a *criação e desenvolvimento de categorias e complexos existentes apenas no âmbito da humanidade* e não no contexto do mundo animal ou vegetal, ou seja, exclusivos à esfera do ser social. Já demonstramos como que este processo possui seu *momento predominante* nos atos de trabalho e, agora, podemos avançar para explicitar a característica mais elementar dessa dinâmica: o afastamento das barreiras naturais. Vejamos com mais detalhe.

O ser social não pode existir sem o ser orgânico, ou seja, a humanidade, para continuar existindo, necessita da natureza para sua sobrevivência e reprodução, bem como o ser orgânico, por sua vez, necessita, irremediavelmente, do ser inorgânico para continuar se reproduzindo. Todavia, a maneira como os seres humanos passam a se relacionar com a natureza ao longo do processo histórico é, cada vez mais, mediada por relações sociais. Por exemplo: a fome continua a ser uma necessidade vital entre os homens, entretanto, a maneira como nós, hoje, saciamos a fome é qualitativamente mais social do que os seres humanos que viveram em sociedades primitivas. Poderíamos também pensar na maneira como lidamos com as intempéries da natureza: tsunamis, terremotos, furacões e incêndios continuam a assolar a humanidade, contudo, nós, hoje, lidamos com esses eventos naturais de uma maneira muito mais social, a tal ponto que estes mesmos eventos podem até acarretar na morte de alguns indivíduos, mas não, no fim da própria espécie.

Lukács afirma a este respeito que:

O afastamento da barreira natural, como consequência da socialização cada vez mais resolvida e pura do ser social, expressa-se sobretudo no fato de

que esse princípio originalmente biológico da diferenciação acolhe cada vez mais momentos do social e estes assumem um papel predominante nela, degradando os momentos biológicos à condição de momentos secundários (LUKÁCS, 2013, p. 162)

No trecho acima pode-se perceber que os eventos decisivos no que se refere ao ser social, dizem respeito, predominantemente, aos aspectos puramente sociais e não biológicos. Além disso, outro aspecto de igual importância é a vinculação que a educação possui frente a *totalidade* social, sendo esta o “momento predominante” na sua orientação mais geral.

Desse modo, no tocante à reprodução social, à medida que o trabalho se desenvolve, surgem outros complexos com funções sociais distintas das do trabalho no processo de reprodução social, porém que devem sua existência à capacidade humana de trabalhar (*dependência ontológica* de que falamos anteriormente). Estes novos complexos sociais em interação recíproca entre si, apresentarão uma *síntese* e esta síntese será o germe para a formação da *totalidade* social que, por seu turno, desempenhará papel de *momento predominante* ao determinar os limites e as possibilidades de orientação e atuação de cada complexo.

Avançando em nossa análise, na segunda parte (“Complexo de complexos”) do capítulo dedicado à reprodução social de sua *Ontologia*, Lukács afirma que o homem, agora, uma vez efetuado o salto ontológico do ser orgânico ao ser social, passa a se relacionar com a natureza, com outros seres humanos e até consigo com o “médium da sociedade”, de modo que o homem não aceita passivamente as interferências do meio ambiente, mas sim, “reage ativamente” (LUKÁCS, 2013 p. 204). Novamente neste aspecto, o trabalho é tão somente ponto de partida, pois não se trata de simplificar tudo à esta categoria. Ao contrário, com

o desenvolvimento dos atos do trabalho, novos complexos se originam e, desse modo, “surgem totalidades complexas, que propiciam a mediação entre homem e natureza de maneira cada vez mais abrangente, cada vez mais exclusivamente social” (LUKÁCS, 2013, p. 205). Isso tem como efeito, o surgimento de sociedades mais complexas e socialmente ricas/mediadas, como, ao mesmo tempo, individualidades mais ricas socialmente e complexas em suas várias articulações.

Toda esta dinâmica evidencia o caráter do trabalho enquanto “fenômeno originário” na formação do ser social. Justamente por isso que “o trabalho, já como ato do homem singular, é social por sua essência; no homem trabalhador, consoma-se a sua autogeneralização social, a elevação objetiva do homem particular para a generidade” (LUKÁCS, 2013, p. 207). Em suma, “o trabalho, até o mais primitivo, cria continuamente o novo, tanto subjetiva como objetivamente” (LUKÁCS, 2013, p. 215).

Um ponto de fundamental importância para nossa reflexão no tocante à educação, no que diz respeito ao trabalho e à reprodução social, se refere ao papel da consciência. Vimos, no item anterior, como que a consciência humana possui uma relevância muito grande para a criação da vida social e o desenvolvimento do pôr teleológico. Isto, contudo, não deve ser entendido no sentido de uma supervalorização desmedida da consciência. Por outro lado: toda consciência deve refletir, captar, compreender e analisar elementos da própria realidade objetiva para nela intervir. Abandonar do horizonte de análise a realidade histórica tal como ela é em si mesma, é caminhar a largos passos para um idealismo que tenta exigir da objetividade aquilo que ela não pode oferecer.

Também aqui, Lukács aponta a consciência como órgão responsável pela preservação e reprodução do ser social. Sua função social “consiste mesmo em converter o que foi adquirido no passado em base

para um desenvolvimento subsequente, para uma solução de novas questões postas pela sociedade” (LUKÁCS, 2013, p. 215). Importante, em igual medida, é notar que as novas alternativas a serem colocadas perante os indivíduos não emanam exclusivamente da própria consciência, mas sim, “é o próprio desenvolvimento objetivo, socioeconômico da sociedade que confronta os seus membros com novas decisões alternativas ou encerra seu horizonte no que já foi alcançado” (LUKÁCS, 2013, p. 216). Esta é uma reflexão indispensável para não supervalorizarmos a educação com tarefas que não pode realizar como as que se fazem presentes nos discursos tão aplaudidos de “conscientização”, quanto para não menosprezá-la de modo pessimista e acrítico.

Na parte 03, com o título de “*Problemas da prioridade ontológica*” do capítulo aqui em análise, o filósofo húngaro apresenta elaborações que, ao lado do papel da consciência no processo de reprodução social, permitem refletir sobre a educação de modo racional e historicamente crítico. Para nosso autor “a reprodução física do homem enquanto ser vivo biológico é e permanece o fundamento ontológico de todo e qualquer ser social.” (LUKÁCS, 2013, p. 253). Este raciocínio, entretanto, não possui caráter algum de reducionista ou economicista. Ao afirmar que a reprodução biológica e a maneira como os homens se relacionarão entre si no processo de transformação da natureza, é o “fundamento ontológico”, Lukács, deixa claro, contra qualquer tipo de postura idealista ou escolástica, que para produzir a vida social, os seres humanos contraem determinadas relações sociais e são estas *relações sociais de produção* que permitirão o desenvolvimento das possibilidades objetivas tanto para a orientação geral da sociedade, quanto para a formação das próprias individualidades.

Obviamente que estas relações sociais de produção não são as únicas a interferirem neste processo, todavia, desempenham papel de “momento predominante”, por garantirem as premissas objetivas que

garantirão o funcionamento posterior dos demais complexos sociais. Ou seja, estamos diante do “caráter do ser econômico, da atividade econômica enquanto momento predominante diante de todos os demais complexos sociais” (LUKÁCS, 2013, p. 269).

O filósofo, aqui, não revoga a autonomia relativa dos complexos sociais frente a totalidade e às relações sociais de produção, com base na economia, mas sim, na afirmação de que

[...] **é só dentro da dinâmica concreta do desenvolvimento econômico, reagindo concretamente a ele**, executando o que ele exige em termos sociais, contrapondo-se às suas tendências concretas – sob condições tanto subjetivas como objetivas concretas – etc., **que ele pode encontrar sua peculiaridade bem própria, avançar rumo a uma autonomia autêntica. A representação fetichizante-idealista da independência absoluta dos complexos singulares, tão frequente nas ciências históricas e sociais, parte, por um lado, de uma representação estreitada e reificada do econômico**; as suas rigorosas legalidades, que de fato existem, fazem esquecer por força dessa objetivação que o econômico não é uma realidade puramente objetiva, indiferente à nossa existência, como a natureza inorgânica, que ele é, muito antes, a síntese no plano das leis daqueles atos teleológicos que cada um de nós efetua ininterruptamente e – sob pena da ruína física – tem de efetuar ininterruptamente durante toda a sua vida (LUKÁCS, 2013, p. 269-270, grifos nossos).

Poderíamos afirmar, com pouca margem para erro, que esta formulação lukacsiana pode oferecer subsídios para a elaboração de uma crítica certa à enorme maioria das teorias educacionais contemporâneas marcadas pelo pós-modernismo irracionalista. A autonomia que cada complexo social possui frente a totalidade social e, perante, o complexo da economia (responsável pela produção e reprodução da

vida social) é, como vimos, relativa. Isto indica que cada complexo social possui uma função distinta no processo de reprodução social e, ainda, ajuda a entender o fato de que a orientação geral de cada um desses mesmos complexos é determinada ontologicamente pela própria totalidade e pela economia.

Indivíduos socialmente ricos em sua amplitude, do ponto de vista cultural, artístico, filosófico, científico etc., é somente uma possibilidade real e concreta numa forma de sociabilidade que não seja marcada por *desigualdades estruturais*. Com efeito, “quanto mais rica e forte for uma individualidade, tanto mais entrelaçadas estarão suas respostas à vida com o ser-propriadamente-assim da sociedade em que ela vive, tanto mais autenticamente elas serão trazidas à existência pelas questões da época [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 270).

Na quarta parte, com o título de “*A reprodução do homem na sociedade*”, nosso autor enfatiza o caráter da reprodução social ser formada por uma totalidade dinâmica de várias dimensões puramente sociais, ou seja:

[...] o **ser social é um complexo composto de complexos**, cuja reprodução se encontra em variada e multifacetada interação com o processo de reprodução dos **complexos parciais relativamente autônomos**, sendo que **à totalidade**, no entanto, **cabem uma influência predominante** no âmbito dessas interações. (LUKÁCS, 2013, p. 278, grifos nossos)

O que temos no trecho acima é, predominantemente, a afirmação de dois pontos extremamente relevantes para nosso objeto de investigação que é a educação: 1o) a autonomia de cada complexo social é sempre relativa frente a totalidade e, 2o) é a totalidade social que exerce o papel de momento predominante.

Como já temos traçado os indícios deste raciocínio, esta elabo-

ração lukacsiana “limpa o terreno” de, no mínimo, duas acusações: em primeiro lugar, exclui qualquer entendimento simplificador que tenta resumir tudo à dimensão econômica ou ao trabalho na análise dos fenômenos sociais e, em segundo lugar, exclui igualmente a lógica mecanicista de interação e determinação entre os complexos sociais.

Todo modo de produção está baseado numa forma típica de trabalho: trabalho escravo, servil, assalariado etc. Com efeito, cada formação social terá uma determinada totalidade, sendo que ela desempenhará o papel predominante na delimitação dos limites, possibilidades e de orientação geral de cada dimensão que compõe a vida humana. Portanto, afastamos de nosso debate toda e qualquer perspectiva mecanicista ou fenomênica.

Inclusive, do ponto de vista ontológico, há que destacar a *radical historicidade* do ser social. Não existe espaço, na reprodução social, para uma essência humana a-histórica e/ou imutável. A maneira como a sociedade se organiza na transformação da natureza para a produção dos meios de produção e de subsistência colocará as possibilidades ou não dos seres humanos serem concorrenciais ou solidários entre si. O próprio Lukács também sinaliza nessa direção ao considerar o trabalho, no âmbito da reprodução social, como “gênese do devir homem do homem” (LUKÁCS, 2013, p. 289), isto é, o trabalho como modelo da práxis humana (por sua articulação entre consciência e objetividade, instaurando processos crescentemente mais sociais) desencadeia uma série de dimensões e processos que, cada vez mais, se complexificam e se *determinam reciprocamente*, dando início à história da humanidade.

Em outras palavras:

[...] **o trabalho** (e toda atividade social que, em última análise, parte dele e volta a desembocar nele) **confronta todo homem com novas tarefas, cuja execução desperta nele novas capacidades**, em

segundo lugar, **os produtos do trabalho satisfazem as necessidades humanas de uma maneira nova, que se afasta cada vez mais da satisfação biológica das necessidades**, mas sem jamais dissociar-se totalmente dela; de fato, o trabalho e os produtos do trabalho introduzem na vida necessidades sempre novas e até ali desconhecidas e, com elas, novos modos de satisfazê-las. (LUKÁCS, 2013, p. 291, grifos nossos)

O processo de reprodução social, portanto, exerce influência sobre as individualidades humanas, uma vez que a totalidade social historicamente determinada é o momento predominante na orientação de cada complexo social particular, porém, isto não significa uma influência rígida e fechada. Estas influências sociais, segundo nosso autor, “não são determinações definitivas, fixadas de uma vez por todas, mas possibilidades, cuja índole específica de se tornarem realidades de modo nenhum pode ser concebida independentemente do seu processo de desenvolvimento”, isto é, “do devir homem socialmente efetuado do homem singular” (LUKÁCS, 2013, p. 295).

Por fim, a última parte – quinta -, intitulada “*A reprodução da sociedade enquanto totalidade*”, Lukács afirma que o “homem é por natureza um ser que responde” (LUKÁCS, 2013, p. 303), todavia, não se trata de uma resposta simplista que o homem imprime à transformação da natureza como os demais animais e seres vivos realizam. Ao contrário, o homem “não só reage ao seu entorno, como deve fazer todo ser vivo, mas também articula essas reações em forma de respostas em sua práxis” (LUKÁCS, 2013, p. 303). Esta elaboração aponta para o fato de que, a partir do trabalho, ou mais precisamente, a partir do *pôr teleológico* que surge com o trabalho e, posteriormente, se faz presente em outras atividades humanas, a maneira como os seres humanos reagem às limitações impostas pela natureza ocorre de modo crescentemente mais social, tendo como consequência: 1) o desenvolvimento das *forças*

produtivas (englobando meios de trabalho, objetos de trabalho e a própria força de trabalho); 2) o afastamento das barreiras naturais – como explicamos anteriormente; 3) o desenvolvimento das individualidades e; 4) a complexificação das sociedades.

Lukács, também retoma este posicionamento ao ponderar que na relação entre troca, circulação e produção, cabe à esta última – a produção – o fator determinante. Oras, para produzir as condições materiais da existência social, os seres humanos, necessariamente precisam trabalhar e, portanto, contrair entre si determinadas relações sociais de produção que, por sua vez, formarão as bases para surgimento e consolidação de uma totalidade social. Estamos diante, desse modo, de uma explicação histórica e materialista que busca a explicação na interação entre os complexos sociais a partir da ligação própria que efetuam na promoção e garantia dos meios para a produção da vida humana.

Em suma: “o desenvolvimento social em seu decurso cria a possibilidade objetiva para o ser social do gênero humano” e, por isso mesmo, o reconhecimento como membros do gênero humano, numa comunidade efetivamente integrada, perpassa a compreensão de que é imprescindível uma base econômica que possibilite este mesmo reconhecimento e elevação, tanto em nível social, quanto no que se refere às individualidades, pois “**o ser-para-si** do gênero humano é, portanto, o **resultado de um processo**, que desenrola tanto na **produção econômico-objetiva global como na reprodução dos homens singulares**” (LUKÁCS, 2013, p. 351, grifos nossos).

Sumariando nosso percurso: 1) o trabalho é o fundamento ontológico, ou seja, o momento predominante do processo de reprodução social; 2) Com a generalização dos atos de trabalho, novas dimensões/complexos são “chamados à vida” com funções sociais distintas da realizada pelo trabalho; 3) a realidade social será formada por um “complexo de complexos”, isto é, por uma forma histórica de totalidade e; 4) todas as

dimensões da vida humana interagem entre si, todavia, elas apresentam uma autonomia relativa frente a totalidade e ao trabalho.

A reflexão sobre a reprodução social é indispensável para o debate educacional. Não se trata de uma reprodução, como vimos, que repõe sempre o mesmo. No âmbito da humanidade a *reprodução social* se realiza por rupturas, continuidades e, sempre, a *produção do novo*: novos atos de trabalho, novas necessidades sociais, novos conhecimentos, novas habilidades, novas possibilidades de intervenção na realidade objetiva etc. O desenvolvimento e complexificação das sociedades e das individualidades verificado na dinâmica da reprodução social, também nos evidencia a importância do *processo de transmissão e assimilação* dos conhecimentos elaborados historicamente perante os seres humanos na educação escolar.

Entendemos que o conhecimento científico, artístico e filosófico a ser transmitido e assimilado com o trabalho dos professores precisa explicitar o desenvolvimento histórico de formação e destruição das distintas formas de sociabilidade. Os alunos poderão ter acesso à esta reflexão se, por sua vez, passarem por um processo de ensino teleológico, ou seja, diretivo, com intencionalidades conscientemente elaboradas pelos professores, no sentido de apreender o conjunto do processo histórico real em suas contradições e desigualdades.

Precisamos, enquanto professores, refletir sobre os conteúdos escolares. O processo educativo é um processo de formação. Cabe a pergunta: investiremos esforços em qual direção de desenvolvimento? No sentido da manipulação e do relativismo irracionalista ou no sentido humano-genérico, a partir daquilo que de mais elaborado existe intelectualmente?

Trata-se, aqui, de retomar dois importantes alertas de Duarte (2016): “Reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural

é colocar em movimento a atividade em repouso que existe como resultado dos processos de objetivação existentes na prática social” (DUARTE, 2016, p. 15). Isto significa que a reprodução social é sempre dinâmica e nunca a mesma, como abordamos anteriormente.

O segundo alerta de Duarte (2016) diz respeito ao fato de que “no caso dos alunos, os conhecimentos apreendidos podem lançar sementes que venham a germinar em luta com ideias que os alunos tenham em relação ao mundo” (DUARTE, 2016, p. 15). Ou seja, o estudo da reprodução das sociedades como o processo humano-genérico de incessante *produção do novo* coloca-nos o desafio de, na educação escolar, contribuir com a *transmissão das objetivações intelectuais mais desenvolvidas* que a humanidade produziu, como procedimento essencial para que os alunos possam *confrontar aquilo que pensam sobre o mundo, com aquilo que o mundo de fato é*. É preciso retomar o entendimento de que:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: **a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino**. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45, grifos nossos)

A elaboração de Saviani (2008) é esclarecedora neste sentido. Não significa desprezar as formas e métodos de ensino. Todavia, trata-se de reconhecer a prioridade ontológica dos conteúdos escolares elaborados. A partir deste aspecto nuclear que as outras discussões se articulam e não de modo inverso. *A prioridade ontológica*, no processo formativo humano-genérico, *cabe aos conteúdos escolares elaborados a partir das formas mais altas de objetivações científicas, filosóficas e estéticas*. Não são quaisquer conteúdos que servem à educação escolar, se estivermos baseados numa *postura crítica e ontológica*. Importa contribuir para *transmitir as objetivações intelectuais mais elaboradas e eruditas* do gênero, pois *estes conteúdos contribuem com o desenvolvimento e a promoção dos alunos*. Esta é a meta a atingir.

Penso, por exemplo, em minha própria formação acadêmica. No curso de licenciatura em Geografia, tive aula com um professor de climatologia que apesar de não ser marxista, teve um comprometimento político e pedagógico imensamente superior à de outro professor que gostava de gritar aos quatro ventos ser, efetivamente, revolucionário. O professor de climatologia, de fato, nos ensinou os fundamentos desta área do conhecimento. Ele não ficou divagando, especulando, enrolando a aula para o tempo passar. Ele nos deu aula mesmo, exigiu disciplina, rigor e atenção. Ao mesmo tempo, as suas aulas eram de muita erudição. Em meio aos conteúdos climatológicos, tinham conhecimentos filosóficos e artísticos em suas aulas. Foi com ele, por exemplo, que pudemos conhecer (e, aliás, ter vontade de conhecer mais) sobre o período do renascimento italiano. Por outro lado, o outro professor que alardeava ser revolucionário e marxista, mais divagava do que ensinava o conteúdo da disciplina. As aulas eram sempre conversas soltas, sem vínculos, sem rigor acadêmico e científico, enfim, foram debates aéreos que pouco contribuíram com nossa formação de professores de Geografia.

Não se trata de resumir tudo aos conteúdos, todavia, sem a reflexão sobre eles e em qual orientação ideológica (como iremos discutir no próximo capítulo) o ensino se dará, não ocorrerá um processo de transmissão e apropriação que coadune com os *interesses essenciais* dos trabalhadores. É isto exatamente o que a formulação de Saviani (2008) problematiza:

Nesse sentido, **eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política**, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. **Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado**, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, **se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. Associada a essa prioridade de conteúdo, que eu já antecipei, parece-me fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados**. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma **preocupação constante com o conteúdo e desenvolvêssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados** (SAVIANI, 2008, p. 45, grifos nossos).

Cada professor, uma vez que entenda o processo de reprodução social historicamente efetivado pela humanidade, possui uma res-

ponsabilidade no modo como seus alunos compreenderão este mesmo processo histórico: ou irão contribuir em suas aulas com a transmissão de conteúdos escolares elaborados ou irão vulgarizar as reflexões e, dessa forma, auxiliar as classes dominantes no cerceamento do conhecimento erudito aos trabalhadores. Mais uma vez, também aqui, Saviani (2008) apresenta contribuições indispensáveis:

Exemplificando: **um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar**, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento dos interesses das camadas populares, da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. **Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global.** Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando

do-se, em consequência, a sua importância política.
(SAVIANI, 2008, p. 64, grifos nossos)

Podemos apreender, claramente, uma elaboração respaldada no processo de reprodução social. Os conteúdos escolares de cada disciplina precisam, numa abordagem *crítica ontológica*, precisam ser articulados à prática social global, ou seja, à totalidade social construída historicamente. Os conteúdos escolares são atravessados por lutas ideológicas, por antagônicas concepções metodológicas que expressam, por seu turno, distintas concepções de mundo, de sociedade e de ser humano. Nesse sentido, concordo com o entendimento de que a “identificação dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si” (DUARTE, 2016, p. 95).

Aqui reside a importância para o debate a respeito da educação escolar e sobre o trabalho educativo em entender as *origens históricas e ontológicas da educação*, bem como a sua *orientação ideológica* como demonstraremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA NUMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA

“Os escritores que têm uma finalidade, seja embora uma volta aos princípios que se acham no passado, justamente por serem eternos, devem sempre limpar o terreno. Ora, quem quer que traga sua contribuição para o domínio das ideias, quem quer que assinala um abuso, quem quer que anote um mal que deve ser suprimido, esse passará sempre por imoral. A censura por imoralidade, à qual jamais escapa um escritor corajoso, é, aliás, a última coisa que resta a fazer quando nada mais se tem de articular contra um poeta. Se fordes verdadeiro nas vossas pinturas; se à força de trabalhos diurnos e noturnos conseguirdes escrever a língua mais difícil do mundo, atiram-vos então em rosto a palavra imoral”.
(BALZAC, 2012, p. 86)

A educação não está apartada por uma “muralha da China” das demandas e das possibilidades reais matrizadas pela reprodução social. Nem tampouco ela se manifesta concretamente de modo isento ou imparcial perante as grandes questões que envolvem a própria continuidade da sociedade em que atua. Todavia, qual a sua especificidade? Como ela surgiu? Com qual função social?

Para respondermos estas perguntas devemos buscar a articulação da educação com o próprio surgimento do ser social. Em face disto explicamos, no capítulo anterior, o trabalho enquanto momento predominante que funda a humanidade e a reprodução social desencadeada com este complexo.

Ao invés de girarmos ao redor dos conceitos, misturando perspectivas teóricas, metodológicas e ideológicas completamente distintas e, por vezes, antagônicas, devemos rastrear, efetivamente, a origem histórica e ontológica da educação, no intuito de compreender sua especificidade e sua função social.

A partir disso, também teremos condições de entender a ideologia para além das considerações que a enxergam apenas como algo enganador ou como sinônimo de falsa consciência. O critério, também aqui, como abordaremos de modo mais detalhado no segundo item deste capítulo, deve ser *ontológico-prático e não científico-gnosiológico*. Isto significa que para investigarmos concretamente as dimensões sociais devemos ter como parâmetro primordial o conjunto do processo histórico real, a atuação concreta dos complexos sociais e a sua natureza, pois quem nos dá a chave para compreender o objeto é o próprio objeto e não a criatividade ou fantasia da subjetividade deste ou daquele autor.

2.1 – A Particularidade da Educação: Origem, Natureza e Função Social

A partir do debate que temos trilhado, entendemos que para esclarecer o que é específico da dimensão educacional é necessário partir do trabalho enquanto única categoria que funda o ser social. Não se trata de resumir a realidade humana apenas ao trabalho, pois esta é formada, como afirma Lukács, por um “complexo de complexos”.

Quando tratamos do trabalho no capítulo anterior, compreendemos que é nele que surge, pela primeira vez, um “pôr teleológico”, ou seja, uma articulação nova entre consciência e realidade objetiva, desencadeando objetivações eminentemente humanas. A madeira e

a pedra são elementos da natureza, mas uma casa, como utilizado no exemplo de Lukács retomando Aristóteles, é uma objetivação apenas da ação humana conscientemente dirigida e organizada.

Esta estrutura do trabalho também se fará presente em outras dimensões humanas. No caso da educação podemos dizer que sua origem está nos *pores teleológicos secundários* e terá como função social influenciar os homens a reagirem de modo “*socialmente intencionado*”. Nesse sentido, podemos compreender, ainda em caráter geral e amplo, a gênese da educação. Com o próprio trabalho e a reprodução social, há o surgimento de outros pores teleológicos que não visam mais a transformação da natureza, mas sim, induzir outros homens a efetivarem outros pores teleológicos. Nestes pores teleológicos secundários, também há a necessidade de um conhecimento objetivo para atingir o fim previamente idealizado. No entanto, “esse conhecimento, por sua natureza, vai além do meramente biológico, possuindo um caráter social” (LUKÁCS, 2013, p. 163), já que se encontram na relação dos seres humanos entre si. Isto é: os pores teleológicos secundários “se propõem a exercer influência sobre a consciência de outros homens, visando levá-los a executar os pores desejados” (LUKÁCS. 2013, p. 180).

O *pôr teleológico primário* que surge com o trabalho implica, necessariamente, uma relação entre a sociedade e a natureza; já os *pores teleológicos secundários* implicam uma relação do ser humano com outros seres humanos, na tentativa de leva-los a realizar outras ações teleológicas.

Em última instância, se não fosse a capacidade do trabalho em produzir mais do que o objetivo intencionado previamente, não haveria a criação de habilidades, conhecimentos, valores etc. que fornecem a base para a construção e efetivação da práxis educativa.

Dessa maneira, de acordo com nosso autor “o essencial da educação dos homens [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente

te aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Isso implica entender que não se trata, ainda aqui, da educação escolar, universitária ou qualquer outro tipo de educação em sentido estrito, mas sim, no “sentido mais amplo possível” e, por isso mesmo, a educação do homem, “nunca estará realmente concluída” (LUKÁCS, 2013, p. 176). O que distingue cada complexo social não é a sua definição enquanto conceito que, necessariamente, varia de autor para autor, mas sim, a função que cada um desses campos desempenha enquanto especificidade própria na reprodução da sociedade como um todo.

Fundamental, neste sentido, é notar que não é o próprio indivíduo ou os agentes diretamente relacionados à práxis educativa que determinam os rumos gerais da educação, mas sim, as demandas reais colocadas pela reprodução de uma determinada sociabilidade, de um determinado modo de produção.

A educação, deste modo, se relaciona à apropriação e à transmissão do patrimônio genérico elaborado pelos seres humanos em sociedade ao longo da história. Em que medida se dará esta transmissão, em qual orientação ideológica e a partir de quais elementos construídos historicamente, são questões cuja resolução passa pelas possibilidades concretas e pelos entraves disponíveis perante uma dada totalidade social.

A respeito da *determinação social* na educação, podemos refletir sobre o seguinte trecho de Lukács:

Se hoje não há mais crianças pequenas trabalhando nas fábricas, como ocorria no início do século XIX, não é por razões biológicas, mas em virtude do desenvolvimento da indústria e sobretudo da luta de classes. Se hoje a escola é obrigatória e universal nos países civilizados e as crianças não trabalham por um período relativamente longo, então também esse período de tempo liberado para

a educação é um produto do desenvolvimento industrial. **Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc.** De seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. Da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. (LUKÁCS, 2013, p. 177, grifos nossos)

Os conhecimentos, habilidades, valores e ideologias que influenciam e se fazem presentes no complexo educacional encontram respaldo nas determinações mais essenciais e históricas da própria totalidade social, entendida enquanto síntese de múltiplas interações entre os vários complexos que conformam a vida social, guardando traços de dinâmicas sociais passadas e apresentando possibilidades e limites para a criação futura.

Desenvolvendo essa linha de raciocínio, Lukács argumenta: “a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: **sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado**” (LUKÁCS, 2013, p. 178, grifos nossos).

Novamente neste caso, compreendemos que a educação se insere no âmbito dos pores teleológicos secundários e, além disso, é anunciada, com clareza, a sua *função social*, ou seja, a função que ela cumpre no processo de reprodução social, a saber “influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado”. Leontiev, em nossa compreensão, também apresenta reflexões importantes para compreendermos o complexo educacional como ele é em si mesmo. Afirma o autor que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas.

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290)

Aqui temos a explicitação de que os homens não nascem homens, mas sim, se tornam membros do gênero humano a partir de apropriações que realizam socialmente. Trata-se, de entrar em contato com os comportamentos, com os valores, as técnicas, as habilidades, conhecimentos, cultura etc. que foram desenvolvidos historicamente e que são transmitidos aos indivíduos em seu processo de formação humana. Como vimos, não são conhecimentos transmitidos de modo aleatório, mas sim, sempre em relação às demandas reais e concretas de uma determinada totalidade social, ou seja, a partir do campo de possibilidades efetivado por uma sociedade. Por isso mesmo, em alusão à natureza da educação, é possível entender que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291). Em nossa compreensão, Saviani também possui uma análise ontológica sobre a educação:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13)

Fundamental, neste aspecto, é perceber e investigar claramente as possibilidades concretas que cada formação social oferece ao desenvolvimento da educação. Ou seja:

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou na inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhes a sua contribuição. **O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave.** Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. **Este fim é acessível. Mas só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana.** (LEONTIEV, 2004, p. 302, grifos nossos)

Este parágrafo de Leontiev está de acordo com a afirmação de Lukács de que a essência da educação atua de modo socialmente intencionado. Trata-se, em verdade, de um autêntico realismo que reflete sobre a atuação do complexo educacional no âmbito das sociedades de classe. Muitas pesquisas em educação consideram possível o desenvolvimento e a transformação geral do complexo educacional sem a correspondente transformação essencial do sistema social na qual ela está inserida. Portanto, não se trata de um realismo ingênuo de talhe empiricista, mas sim, uma análise realista de cunho ontológico que apreende as tendências gerais que emanam da própria interação sintetizada na totalidade social.

Dessa forma, ao colocar a função social da educação no sentido de capacitar os homens a reagirem de modo *socialmente intencionado* perante as novas alternativas que a vida coloca, Lukács mostra a sua consideração para com o “peso” determinante exercido pela própria totalidade social. Se esta última se conforma no momento predominante da orientação mais geral de cada dimensão da vida humana, também aqui, no caso da educação, os homens precisam contribuir de modo adequado para a reprodução de uma dada formação social específica.

Expliquemo-nos: os resultados da educação em sentido amplo podem ser extremamente variados de indivíduo para indivíduo. Todavia, isto não anula o fato de que, de maneira geral, a educação que recebem desempenha papel importante no comportamento, na concepção de mundo e de ser humano que os próprios indivíduos apresentam e estas, por sua vez, correspondem a determinadas exigências materiais de reprodução de uma dada sociedade.

Por isso, igualmente é importante refletir sobre a orientação ideológica presente na educação, pois, como explica Lukács, mesmo nos primórdios da atividade educativa no surgimento da humanidade, já se podia constatar a presença de indícios ideológicos nesta práxis. Em função disto, é preciso entender a ideologia no que diz respeito à sua interferência na esfera educacional.

No que se refere à *educação escolar*, lócus por excelência, nesta sociedade, da socialização dos conhecimentos necessários para a reprodução social, é preciso compreender que:

Os conteúdos escolares estão no âmbito das objetivações para-si, assim como não basta viver em sociedade para se humanizar, não basta apenas frequentar a escola para se apropriar das objetivações para-si. Dificilmente esses conteúdos serão aprendidos de modo espontâneo. **O ensino dos conhecimentos cientí-**

ficos, artísticos e filosóficos mais elaborados da cultura humana depende de ações intencionais e planejadas e na educação escolar, tal tarefa é responsabilidade do professor. (CARVALHO e MARTINS, 2017, p. 175, grifos nossos)

Desse modo, o trabalho do professor implica uma orientação consciente dos conteúdos, das formas, dos modos, etc. dos conteúdos a serem transmitidos em sala de aula. Apesar de muitos afirmarem que a figura do professor perdeu importância perante um mundo de alta tecnologia e de fácil comunicação, entendemos, na contramão deste posicionamento, que o papel do professor é central para que ocorra o processo de apropriação dos conteúdos escolares de modo a contribuir com a ampliação da visão de mundo dos alunos. Ninguém aprende sozinho ou por movimentos espontâneos o conteúdo da ciência matemática ou geográfica, por exemplo. O professor e a educação escolar são fundamentais enquanto mediações necessárias para a transmissão do conhecimento. A questão é pensar em quais conhecimentos estão sendo transmitidos (aquilo que de mais elaborado existe ou de mais vulgar?) e a orientação (crítica ou passiva e enciclopédica?) realizada. É preciso entender que:

Portanto, cabe ao professor ensinar e ter ciência de que o ensino é um ato teleológico e político. O ato de ensinar demanda planejamento, ou seja, o professor deve antecipar mentalmente quais ações deve tomar para garantir a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o trabalho educativo demanda intencionalidade ao se eleger o objeto de ensino (conteúdos escolares) e as formas mais apropriadas para transmiti-lo. Ensinar é um ato político, uma vez que a escola, enquanto síntese de múltiplas determinações, serve também aos interesses de classe. O saber, o conhecimento não deixa de ser riqueza, ainda que imaterial e a classe dominante não tem interesse em socializá-la, assim como não socializa as riquezas materiais da humani-

dade. Contudo, quando o professor elabora suas aulas visando transmitir os mais ricos conhecimentos da cultura humana, ele (mesmo sem saber) está se posicionando pedagógica e politicamente contra os que não querem socializar os conhecimentos mais desenvolvidos da cultura humana e a favor daqueles que possuem apenas a escola como lócus de humanização, de aprendizagem de conteúdos que raramente se tem acesso em outros lugares. O ato de produzir a humanidade no homem demanda comprometimento político-pedagógico e a escolha de um lado na luta de classes: o lado dos dominadores ou dos dominados. (CARVALHO e MARTINS, 2017, p. 175)

Não estamos afirmando que é possível socializar na sua totalidade, em absoluto, perante todos os indivíduos, o patrimônio intelectual elaborado historicamente pela humanidade. Todavia, também não concordamos com a postura imobilista de abandonar a reflexão sobre a escola e o papel do professor na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Entendemos que os obstáculos existem, porém, aqueles professores, de fato, comprometidos com a sua atuação em sala de aula, precisam mobilizar esforços para transmitir o que de mais sofisticado existe no campo das ciências, das artes, da filosofia, pedagogia, geografia e história. Além disso, é imprescindível que tal processo de transmissão ocorra numa postura crítica, que trate de confrontar as teorias com a essência do real em sua dinâmica histórica. Vale lembrar que:

Os bons professores não são predestinados, não possuem dom para ensinar. A formação de bons professores demanda empenho sério nos estudos; sólida fundamentação teórica e esclarecida instrumentação técnica (SAVIANI, 2014), portanto, ser exímio ou péssimo professor não é algo inato. (CARVALHO e MARTINS, 2017, p. 180)

Por isso a defesa do realismo. Com efeito, o realismo não deve ser confundido, portanto, com a captação do caos de fragmentos que conformam a realidade social. Não é o sujeito do conhecimento que deve “colocar” uma ordem nos dados sociais, mas ao contrário, ele deve extrair do movimento real suas dinâmicas próprias e seus processos efetivos ao longo da história.

Toda totalidade, por sua vez, está fundada numa forma de trabalho. Com o trabalho, podemos observar uma articulação eminentemente social entre a subjetividade/consciência e realidade/objetividade. Para realizar atos laborativos e atingir um objetivo traçado para atender uma necessidade real e existente a consciência precisa investigar sobre os elementos presentes na própria realidade, refletir sobre suas possíveis articulações e vínculos para a objetivação possa, de fato, ser eficiente. Isto nos mostra que, ao contrário do materialismo vulgar, a consciência possui um papel ativo na criação e reprodução da vida social, todavia, isto não significa que ela possa realizar tudo o que quiser ou lucubrar. O campo de possibilidades reais e concreto é determinado pela realidade objetiva, cabe a esta última o papel de *momento predominante*.

Em igual relevância é necessário esclarecer que, ao lado da categoria da totalidade, sempre, em toda relação entre complexos sociais haverá um “momento predominante” (*ubergreifendes Moment*). Desconsiderar da análise o momento predominante é cair no equívoco de compreender a totalidade como imbuída “automaticamente” de um “motor” capaz de promover o seu desenvolvimento e, neste caso, estaríamos afirmando que há uma teleologia na história humana. Ao contrário, quando investigamos sobre o momento predominante na interação dos complexos sociais entre si e com a própria totalidade, percebemos as articulações essenciais que se estabelecem em cada caso. Com relação ao desenvolvimento dos complexos sociais, a totalidade

é o momento predominante, porém, com relação à própria totalidade social “a esfera da economia exerce o papel de momento predominante do desenvolvimento objetivo do mundo dos homens”, já que é nesse complexo que se articula a “reprodução primária da vida humana” (ANDRADE, 2011, p. 53). A autora nos explica que a totalidade só pode ser o momento predominante no desenvolvimento dos complexos, já que ela – a totalidade – desempenha o papel de mediação entre a economia e cada um dos complexos.

Ora, é a categoria da totalidade que possui importância central. O caráter crítico, portanto, da ontologia não está na sua oposição - compreendida de modo maniqueísta - à ciência burguesa, mas sim, na “essência revolucionária do próprio método”, já que, “o reino da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário da ciência” (LUKÁCS, 1974, p. 41).

Este processo faz surgir a necessidade de outros complexos sociais com funções diversas na reprodução da sociedade. Caberá, por exemplo, à educação a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, técnicas etc. que são determinados socialmente, ou seja, que atendam as possibilidades e os limites instaurados por uma totalidade social historicamente construída. Em outras palavras: “toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são”, deste modo, “consequências das carências sociais daí surgidas” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Com isso, podemos entender que a essência da educação “consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178).

O *realismo da perspectiva ontológica*, dessa forma, consegue captar os movimentos essenciais de determinado objeto, pois é fiel à sua pesquisa e investigação. Não há uma supervalorização da consciência

em detrimento do que a realidade apresenta em suas contradições mais íntimas. Lukács desenvolve a perspectiva realista da ontologia de maneira bem clara em um exemplo:

Quando um automóvel vem ao meu encontro numa encruzilhada, posso vê-lo como um fenômeno tecnológico, como um fenômeno sociológico, como um fenômeno relativo à filosofia da cultura, etc.; no entanto, o automóvel real é uma realidade, que poderá me atropelar ou não. O objeto sociológico ou cultural “automóvel” é produzido, antes de mais nada, em um ângulo visual que depende dos movimentos reais do automóvel e é a sua reprodução no pensamento. **Mas o automóvel existente é, por assim dizer, sempre primário em relação ao ponto de vista sociológico a seu respeito, já que o automóvel andaria mesmo que eu não fizesse sociologia alguma sobre ele, ao passo que nenhum automóvel será posto em movimento a partir de uma sociologia do automóvel. Há, pois, uma prioridade da realidade do real, se assim se pode dizer; e, segundo penso, devemos tentar voltar a estes fatos primitivos da vida e compreender os fenômenos complexos a partir dos fenômenos originários.** (LUKÁCS, 2014, p. 27, grifos nossos)

Isto significa que a realidade é o critério máximo, nesta perspectiva que estamos tratando, para a elaboração da crítica e a construção do conhecimento. É a realidade, em seu processo histórico real, que permite confrontar teses, teorias, ideologias com a sua própria dinâmica e criticá-las. Notemos, dessa forma, que a crítica para o realismo ontológico não se baseia em critérios subjetivos apenas de preferência ou recusa elaborados a priori. A crítica serve para verificar em que medida estas teorias ou ideologias correspondem à realidade em sua tendência histórica ou não. Por sua vez é também a realidade que deve servir de base para a elaboração de um conhecimento científico verdadeiro,

isto é, para a produção da ciência que consiga apreender a essência dos fenômenos estudados em articulação com a manifestação concreta da diversidade de sua aparência. A realidade se conforma em ponto de partida, em assim o sendo, todavia, avança-se, por meio da pesquisa, na apreensão das determinações mais gerais, das articulações que exercem o papel de momento predominante, enfim, consegue-se almejar a relação do objeto com a totalidade em uma síntese aproximativa essencial.

A aparência, na pesquisa científica, é sempre um ponto de partida. Entretanto, a pesquisa que se limita apenas à aparência do objeto sob investigação não consegue produzir, efetivamente, um conhecimento científico. O objetivo, na produção da ciência, é a compreensão e explicitação dos traços essenciais de continuidades e rupturas das relações sociais estudadas e, em nosso, caso da educação com a sociedade. Concordamos com Saviani (2011) ao elencar o compromisso dos professores, numa abordagem crítica e ontológica, em:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a)a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. (p. 08)
- b)b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c)c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 09)

Trata-se de socializar, o quanto for possível, o que de mais elaborado existe no campo da cultura humana e da produção intelectual e isto numa postura crítica. Isto significa que, é preciso dizer que “o objeto é o que existe realmente; a tarefa é a de investigar o ente com a preocupação de compreender o seu ser e encontrar os diversos graus e as diversas conexões no seu interior” (LUKÁCS, 2014, p. 27). Em decorrência disto, não devemos, na pesquisa educacional, pesquisar a educação de modo apartado da totalidade social que está em articulação, pois “os processos parciais só são compreensíveis como partes do organismo complexo” (LUKÁCS, 2014, p. 28). Este é núcleo do *realismo autêntico* sob a angulação ontológica. Se pesquisarmos a educação examinando-a por si mesma (e, por incrível que isto pareça é o que acontece na enorme maioria dos casos), muito provavelmente, tenderemos a acreditar ser possível transformá-la significativamente, sem a correspondente transformação significativa da ordem social.

Penso que também este deve ser o esforço dos pesquisadores em educação: perquiri-la em sua vinculação real com a totalidade social contemporânea em seu processo de constituição e, ainda, realizar tal empreitada sem deformações da essência humana rebaixada a horizontes mesquinhos, concorrenciais, fragmentados ou imutáveis. Em resúmidas contas, é preciso, na pesquisa educacional “captar e reproduzir a realidade tal como ela é, objetivamente, na sua essência” (LUKÁCS, 2010, p. 29).

Dessa maneira, podemos seguramente afirmar que o autêntico realismo de perspectiva ontológica se baseia em: 1) a *apreensão do objeto em estudo em suas múltiplas interações* com as demais dimensões sociais e junto à própria totalidade social; 2) leva em consideração a *prioridade da objetividade sobre a subjetividade* (isto não quer dizer que a consciência não tenha relevância alguma, pois os pesquisadores precisam mobilizar seus conhecimentos científicos, estéticos, históricos e filosóficos

para o entendimento do objeto, entretanto, trata-se do objeto como ele é em seu processo de constituição e articulação com a sociabilidade em que se insere e, portanto, o pesquisador não deve “recortar” ou “criar” o objeto, mas sim, “revelar”, isto é, “traduzir” sua dinâmica interna); 3) a investigação sobre o *momento predominante na relação da educação* e; 4) o estudo sério e sistemático sobre a *função social dos complexos sociais e, em específico, da educação*, ao longo do processo histórico. Segundo Saviani (2011, p. 14), a escola é uma instituição cujo papel:

[...] consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Entendemos que o posicionamento de Saviani (2011) está correto. É verdade que, na atualidade, as escolas estão sucateadas, os professores desmotivados, com péssimos salários e precárias condições de trabalho. Todavia, isto apenas reafirma a importância de contribuir com a transmissão do saber elaborado (das artes, ciências, filosofia, história, pedagogia e geografia, por exemplo) numa perspectiva crítica e a escola é a instituição em que esse processo deve ocorrer. O conhecimento, por si só, não é garantia absoluta de transformação da realidade, contudo, a transformação positiva e intencional da realidade necessita de sólidos conhecimentos críticos a seu respeito e os professores são imprescindíveis na efetivação dessa tarefa própria da educação escolar.

Não se trata de uma desvalorização da cultura popular. Todavia, é preciso admitir que o senso comum e a cultura popular já usufruem das mídias e de outros espaços para a sua disseminação e não precisam,

dessa forma, apresentar-se como principais conteúdos do espaço escolar. A escola é o único local, de modo geral, no qual os trabalhadores e seus filhos terão acesso ao conhecimento sistematizado. Por isso a sua defesa é algo absolutamente importante e, junto à escola, aos conteúdos escolares no que se refere à abordagem crítica daquilo que de mais elaborado existe no campo das objetivações intelectuais humanas. Vale sempre lembrar que “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, 2011, p. 17), pois, “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2011, p. 20). É preciso, pois, refletir sobre *os conteúdos escolares que estão sendo transmitidos e a sua orientação ideológica*.

2.2 – Ideologia e sua intervenção prática

Como vimos anteriormente o trabalho se configura como momento fundante tanto da educação como dos demais complexos sociais. Dessa forma, foram gerados conhecimentos, comportamentos, valores e habilidades que serão transmitidos e apropriados socialmente, sendo esta a função a ser executada pela educação na reprodução da sociedade. Todavia, é preciso esclarecer ainda que tais conhecimentos são transmitidos em uma determinada orientação ideológica que atenda às demandas da reprodução social de um momento histórico específico.

A interpretação do que é ideologia, comumente, tem sido equacionada a partir do seu entendimento como algo enganador, algo que esconde a raiz dos problemas sociais, enfim, como sinônimo de falsa consciência. Também aqui, as contribuições de Lukács na sua monumental *Ontologia* são indispensáveis para um entendimento numa perspectiva ontológica desta questão.

No texto “*O problema da ideologia*” afirma o filósofo que enquanto um pensamento, independente de conter um valor ou desvalor, permanecer como produto de uma expressão individual, não se conformará numa ideologia. Para que isto ocorra é necessário uma função social, qual seja: as formas ideológicas são “instrumentos pelos quais são conscientizados e enfrentados também os problemas que preenchem tal cotidianidade” (LUKÁCS, 1981, p. 02). A ideologia, deste modo, pode ser entendida como a “elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (LUKÁCS, 1981, p. 02).

Podemos perceber, já neste início de explicação, que não é o critério de falso ou verdadeiro que define uma ideologia, mas sim, sua intervenção prática no processo real. Trata-se, também aqui, de um tratamento de *corte ontológico*, isto é, que se preocupa em entender as dimensões sociais em seu processo de desenvolvimento e articulação com a reprodução social. Não há em Lukács, uma abordagem gnosiológica da ideologia, isto é, não há uma perspectiva que foca no indivíduo para dizer o que seria ou não um fenômeno ideológico, caindo, dessa maneira, indubitavelmente, no relativismo. Em outras palavras, a ideologia e a educação são analisadas de um ponto de vista “ontológico-prático” e não “científico-gnosiológico” (LUKÁCS, 1981, p. 19).

A ideologia, num *sentido amplo*, pode ser compreendida como o conjunto de ideias e de valores que orientam a prática social perante uma questão que envolve a vida em sociedade. Num *sentido mais estrito*, a ideologia continua a desempenhar tal função, mas agora, a partir de problemas colocados pelos confrontos em sociedade.

Assim como no caso da educação, a ideologia se origina a partir das posições teleológicas secundárias, aquelas que “visam suscitar em outros homens posições teleológicas correspondentes ao fim posto” (LUKÁCS, 1981, p. 04). Por isso, também neste caso, a ideologia não é

trabalho, já que não opera na relação sociedade e natureza para a produção dos valores de uso e, ainda, porque ela se origina com os valores criados com os atos laborativos. Teorias, discursos, ideias etc. podem vir a se tornar ideologia, dessa forma, somente quando se tornarem “veículo teórico ou prático para combater conflitos sociais, quaisquer que sejam estes, grandes ou pequenos, episódicos ou decisivos para o destino da sociedade” (LUKÁCS, 1981, p. 05).

Afirma o filósofo, como um exemplo de sua explicação, que tanto a astronomia heliocêntrica como a doutrina evolucionista são teorias científicas. Entretanto, com a atuação de Galileu e Darwin “em seus confrontos, as tomadas de posições devieram instrumentos de luta dos conflitos sociais, elas – em tal contexto – operaram como ideologias” (LUKÁCS, 1981, p. 05).

Não existe um modelo a histórico, ideal e imutável de ideologia. Ela sempre atua dentro e em dinâmica com a sociedade da qual emana. Por isso mesmo: “todas as alternativas entre as quais o homem toma as suas decisões são produtos daquele hic et nunc social no qual ele deve viver e agir” e, inclusive, “o campo das possíveis respostas reais, a quaisquer dessas questões, é concretamente, socialmente determinado” (LUKÁCS, 1981, p. 07). Isto significa que os problemas e confrontos que uma sociedade enfrenta dizem respeito ao momento histórico e social no qual vivem e se reproduzem e, ao mesmo tempo, as possíveis soluções também se originam deste mesmo solo histórico e social.

Lukács entende que o fenômeno ideal contribui para a tomada de consciência dos homens dos conflitos sociais que surgem, em última instância, também do desenvolvimento econômico, ou seja, do modo como uma determinada sociedade produz e reproduz as condições materiais da existência social, suas relações sociais de produção e sua forma típica de trabalho. Contudo, isto não implica numa relação mecânica, rígida ou economicista, já que:

Sem em todos os momentos ressaltamos a função fundamental e fundante do desenvolvimento econômico, também tentamos, porém, fazer ver que este último está em condições de produzir “somente” a possibilidade – na verdade absolutamente indispensável – do “reino da liberdade”. O qual pode vir a ser realizado – é evidente, só na base desta possibilidade – pelos atos dos homens mesmos, que **para esse objetivo necessitam do maior equipamento ideológico, da ideologia produzida, conservada e elevada a um nível superior pela continuidade do desenvolvimento social. (LUKÁCS, 1981, p. 97, grifos nossos)**

Tais conflitos sociais, por sua vez, serão enfrentados na sua “forma primária, isto é, sobre o plano sócio-econômico” (LUKÁCS, 1981, p. 09). Não é possível existir, portanto, uma sociedade na qual não se manifeste a ideologia e, em decorrência deste entendimento, até a “educação, por mais ‘primitiva’, por mais rigidamente ligada à tradição, pressupõe um comportamento do indivíduo, no qual podem estar presentes os primeiros prenúncios de uma formação ideológica”, pois, “ao indivíduo, pela força das coisas, eram prescritas normas sociais-gerais para o seu futuro comportamento de indivíduo, eram inculcados modelos de comportamentos positivos e negativos” (LUKÁCS, 1981, p. 13).

Novamente, a ideologia é entendida em seu *aspecto ontológico-prático*, ou seja, pela sua “ação social, por suas funções na sociedade” (LUKÁCS, 1981, p. 20). O fundamento real e histórico da ideologia é justamente as *posições teleológicas secundárias* que tentam provocar nos homens um determinado e novo comportamento e, com isso, podemos lembrar “o costume, o uso, a tradição, a educação etc., que se fundam totalmente sobre posições teleológicas deste gênero, com o desenvolvimento das forças produtivas vão continuamente aumentando seu raio de ação” e, inclusive, “a sua importância terminando por se formar esferas ideológicas específicas (sobretudo o direito)

para satisfazer estas necessidades da totalidade social” (LUKÁCS, 1981, p. 23).

O raio do desconhecido destas ações dos indivíduos a realizarem é, obviamente, muito maior e mais desconhecido do que as possíveis cadeias causais que são despertadas com os atos de trabalho, todavia, isto não significa que a ideologia não possa ser efetiva ou operacional socialmente, mas sim, que ela precisa conhecer a própria totalidade na qual atua e se desenvolve. A ideologia detona não uma nova cadeia causal, mas sim, uma nova posição teleológica.

A ideologia, desse modo, se configura em concepções de mundo, de ser humano e de sociedade que orientam a prática social perante um determinado conflito. Lukács faz uma importante distinção entre formas de ideologias específicas e formas de ideologias puras. O direito e a política podem ser considerados exemplos das primeiras e a arte e a filosofia, por sua vez, exemplos das segundas formas ideológicas. Vejamos, brevemente, cada caso. Não nos aprofundaremos cada uma dessas temáticas, pois não é este o objetivo do presente escrito e, ainda, tal empreitada exigiria um espaço muito maior e mais elaborado.

Começando pelo direito, o filósofo, argumenta que a esfera jurídica se conforma uma esfera posta, em “face dos princípios reguladores espontâneos dos usos e da moral, e justamente esta constituição social provoca a necessidade de um estrato de especialistas que administre, controle, desenvolva, etc. essa esfera de posições” e, justamente em decorrência deste fato, podemos entender “o caráter ideológico do direito” como uma “marca específica” (LUKÁCS, 1981, p. 42-43). Ou seja: o direito, enquanto forma específica de ideologia, atua entre os conflitos sociais.

A política, por sua vez, é entendida no texto lukacsiano como presente em todas as sociedades, inclusive, nas mais primitivas. A política se conforma num “complexo universal da totalidade social, mas

pertencente à práxis e, além disso, à práxis mediata” (LUKÁCS, 1981, p. 44). A política se dirige à totalidade da sociedade, colocando em movimento “o mundo social fenomênico” com intuito de “manutenção ou destruição” e esta práxis da política é também movida pela própria essência, sendo esta, igualmente, almejada. O filósofo desenvolve um elaborado estudo sobre a duração da política, o motivo, a sua articulação entre essência e fenômeno que foge de nosso objetivo neste texto.

Importante destacar que a concepção de mundo e de ser humano presente na discussão lukacsiana leva sempre em conta a historicidade do ser social e seu processo de autoformação e autocriação humana. Não há espaço para considerações da essência humana como algo imutável e mesquinha “por natureza”. Não encontramos justificações arbitrárias em sua obra que defendem ou tentam justificar as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem enquanto práticas “eternas” e constitutivas da humanidade. Inclusive, o próprio autor chega a afirmar claramente que:

O pensamento fetichizado da ciência oficial está sempre propenso a transformar – abertamente ou em pudico silêncio – a historicidade ontologicamente relevante dos comportamentos sócio-humanos típicos em “eternidade”, em “perenidade” de seu conteúdo, onde a continuidade dinâmica do processo real se enrigece em uma “substância” que, em última análise, resta sempre idêntica. (LUKÁCS, 1981, p. 53)

Ou seja, novamente nos deparamos com a *perspectiva ontológica-prática* na investigação dos fenômenos sociais, incluindo aqui a própria realidade social objetiva e as individualidades em transformação ao longo do tempo. Em razão disto, pôde o autor em questão compreender tanto o direito como a política como *formas ideológicas específicas*, pois atuam mais diretamente relacionados à esfera da economia e da totalidade social.

A filosofia e a arte, por sua vez, são entendidas como formas ideológicas puras, pois “objetivam cultivar o gênero humano – isto é, o ser social e nele o dos homens -, olhando para o seu ser-para-si e, portanto, em sentido desfeticizante, no sentido de dissolver ao menos idealmente os estranhamentos” (LUKÁCS, 1981, p. 85).

A função social da filosofia é desenvolver as “generalizações da ciência, colocando-as, sobretudo em relação indissolúvel com a gênese histórica e o destino do gênero humano, com a sua essência, com o seu ser e com o seu devir” (LUKÁCS, 1981, p. 86). A ciência tem um caráter *desantropomorfizante*, como podemos observar nas considerações a respeito do trabalho no capítulo anterior. Cabe salientar: à ciência cabe uma centralidade do objeto, sendo o sujeito aquele responsável por mobilizar todos os seus conhecimentos para a compreensão do movimento essencial do objeto sob investigação, tal como ele é em sua processualidade histórico.

Já a filosofia, por sua vez, possui um caráter, assim como a arte, antropomorfizante. Isto significa que “a essência e o destino do gênero humano, o seu de-onde e para-onde, constituem o problema central permanente, mesmo se continuamente mudado de acordo com a época histórica” e, em razão disto, a “universalidade filosófica” se conforma numa “sistematização, como meio para entender do modo mais adequado possível este de-onde e para-onde do gênero humano”. (LUKÁCS, 1981, p. 87). Os filósofos, desse modo, ajudam a combater os conflitos sociais e isso não significa, necessariamente, que se assumam sempre posições progressistas, em muitos casos, podem surgir coisas “falsas, retrógradas, sofisticadas etc.” e este problema “só pode ser discutido corretamente no âmbito de uma investigação concreta” (LUKÁCS, 1981, p. 89). Em resumidas contas: “o objeto central da filosofia é o gênero humano, isto é, a imagem ontológica do universo – e, nele, da sociedade – sob a angulação de como foi, se transformou e é, para

elaborar como necessário e possível o tipo a cada vez efetivo de genericidade” (LUKÁCS, 1981, p. 90).

Já na arte, por fim, “está o homem, o modo pelo qual ele, nos embates e confrontos com o seu mundo e ambiente, se faz uma individualidade genérica” (LUKÁCS, 1981, p. 90). Desse modo, nem tudo pode ser considerado arte. A arte, a verdadeira e autêntica arte, “quer esclarecer como o homem, vivendo o próprio destino genérico, se eleva – até na ruína da existência particular – àquela individualidade que, exatamente porque, ao mesmo tempo genérica, pode transformar-se em um elemento constitutivo, por fim indispensável do gênero humano concreto” (LUKÁCS, 1981, p. 92).

Duarte (2016) na trilha de Lukács, afirma que “a arte liga o percurso da vida intelectual ao percurso histórico da humanidade” (DUARTE, 2016, p. 79). Aqui temos uma importante reflexão em defesa da transmissão dos clássicos na educação escolar: com a arte, por exemplo, os alunos e professores podem atingir uma forma de conhecimento que conecta as individualidades com a trajetória humana em um sentido positivo e emancipatório. Ou seja:

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual. (DUARTE, 2016, p. 133)

Por fim, vimos como que é a *função social* de tornar conscientes os indivíduos e grupos a respeito dos conflitos sociais que faz com que uma teoria científica ou um pensamento exerça o papel de ideologia. A respeito daqueles que querem uma “desideologização”, Lukács esclare-

ce que ela é uma “auto-contradição social e a sua teoria, no melhor dos casos, uma auto-ilusão”, neste caso, a desideologização, é também, na sua “determinação ontológica-social, uma ideologia” (LUKÁCS, 1981, p. 118). Isto significa que nem toda e qualquer ideia ou teoria ou discurso pode ser entendido como ideologia, pois para que isso ocorra é preciso que desempenhem uma função social específica: orientar a prática social perante um determinado conflito. Em nossa sociedade, conflito este desencadeado pelas classes sociais em luta.

Portanto, não se trata de uma impossibilidade a desideologização, pois estamos “trabalhando com a opinião” de Lukács. Antes disso, trata-se de uma impossibilidade real e concreta que não encontra espaço na própria realidade objetiva. Se com os atos de trabalho são gerados conhecimentos que serão transmitidos e apropriados em conformidade com as possibilidades de uma determinada totalidade, igualmente é preciso compreender que esta transmissão e apropriação não são imparciais ou neutras. Elas atuam e são perpassadas por conflitos sociais de toda ordem e, em face disto, é fundamental tanto para o ensino quanto para a pesquisa educacional compreender a orientação ideológica presente em cada caso concreto.

Com relação aos conteúdos escolares e à educação escolar é fundamental refletir sobre a orientação ideológica do ensino. Do ponto de vista das classes dominantes, interessa apenas a transmissão, na educação escolar, dos conteúdos mais relativistas, simples, vulgares, baseados em fragmentos e sem as mediações com a totalidade social. Foca-se sempre nos indivíduos, tratam as questões de modo desarticulado do movimento social total, relativizam de modo irracional os temas etc. A destruição do meio ambiente, por exemplo, é analisada como fruto da falta de conscientização dos indivíduos, das empresas e dos Estados. De modo alguma esta temática é abordada enquanto consequência incontornável do movimento desta sociedade que coloca os lucros acima

de tudo e de todos. Perceba, prezado leitor, que os conteúdos escolares são, por tudo isso, atravessados por conflitos ideológicos que, por sua vez, expressam conflitos reais e existentes entre as classes sociais.

Desenvolver e transmitir conteúdos escolares baseados nos conhecimentos elaborados (ciências, artes e filosofia) é uma tarefa daqueles professores comprometidos com as necessidades do gênero humano. Por isso é preciso refletir sobre os conteúdos escolares, pois são atravessados por orientações ideológicas (teóricas e metodológicas, inclusive) antagônicas. Quais conteúdos escolares iremos priorizar? Aqueles que atendem aos interesses essenciais das classes dominantes? Ou as objetivações mais elaboradas produzidas pela humanidade, numa perspectiva crítica ontológica? Em outras palavras: investiremos esforços na transmissão de conteúdos escolares que não avançam sobre a prática espontânea?

2.3 – Educação Escolar e Conhecimento: A importância da transmissão dos clássicos e da crítica ontológica

Antes de avançar, entendemos que é fundamental a defesa de uma tese importantíssima em nosso debate: a importância insubstituível do *ensino* dos clássicos das ciências, filosofia e das artes; bem como a *orientação crítica* no processo educativo. Isto significa que o ensino dos clássicos é indispensável, mas, igualmente relevante, é a orientação ideológica deste ensino. Não se trata de vulgarizar os clássicos. Muito pelo contrário, trata-se de ensiná-los a partir dos parâmetros e das elaborações da crítica baseada numa postura ontológica, cuja centralidade está no objeto.

Não estamos propondo, portanto, a *transformação essencial* da educação sem a correspondente *transformação essencial e integral* da sociedade. Nosso propósito é simples: os trabalhadores precisam se

apropriar de conhecimentos altamente elaborados para poderem compreender criticamente – no sentido de agarrar os fundamentos – os fenômenos sociais e contribuir positivamente para a sua superação.

Nesse aspecto, um processo intencional de *transmissão e apropriação* dos clássicos das ciências, da filosofia, história e das artes é da mais absoluta importância. Não entendemos que o conhecimento por si só seja garantia efetiva. Com efeito, a apropriação do *conhecimento elaborado* é de suma relevância, junto à apropriação da arquitetura mais geral e específica da *crítica ontológica*. Os clássicos e a crítica são importantes, pois:

Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente há intelectuais marxistas que inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizarem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos. (DUARTE, 2012, p. 155)

Lançar-se na prática sem nos apropriarmos de uma sólida teoria educacional, por exemplo, é candidatar-se, de antemão, ao fracasso. Teorias educacionais pós-modernas de todo tipo ignoram este posicionamento e o taxam como algo academicista, antiquado, ultrapassado e sectário. O simples fato de compreendermos a educação como *transmissão e apropriação* de conhecimentos, habilidades, valores, ideologias etc. que atendam as demandas e possibilidades de uma determinada totalidade social, é algo tido como maniqueísta.

A *crítica ontológica* trabalha com a realidade em seu processo histórico de desenvolvimento e complexificação. Não colocamos “panos

quentes” nos fenômenos estudados. Não aderimos a eufemismos para conquistar prestígio acadêmico ou recompensas financeiras em consultorias e palestras para o Estado e as empresas privadas. Elencamos, a seguir, alguns argumentos sobre a necessidade, do ponto de vista do gênero humano, a respeito da relevância de *transmissão dos clássicos (das ciências, das artes e da filosofia)* no intuito de superarmos a *prática espontânea* rumo à *crítica ontológica*:

Primeiro argumento: O conhecimento do senso comum e a cultura popular, junto com a ignorância, jamais contribuíram para um entendimento profundo da realidade. A essência, entendida em seu movimento histórico de constituição e desenvolvimento, não é possível em ser apreendida sem ciência, sem os clássicos e sem a crítica. Quem acredita que o conhecimento teórico é supérfluo, então, nesse caso, que se submeta à uma cirurgia com qualquer pessoa e não com um médico que tiver um sólido conhecimento a respeito do que lida. Saviani (2011) é preciso nesse sentido ao afirmar que:

Mostrei que o processo pedagógico tem que realizar no ponto de chegada o que no ponto de partida não está dado. Refiro-me, por exemplo, à questão da igualdade que não está dada no ponto de partida, mas que é algo que tem que ser alcançado no ponto de chegada. A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será a sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI, 2011, p. 69-70)

Segundo argumento: A segregação que os trabalhadores sofrem. Os trabalhadores, desde crianças, precisam lidar com enormes obstáculos para sua sobrevivência e a de sua família e, nesse sentido, contribuir na educação escolar, para segregá-los do conhecimento elaborado em suas várias dimensões (científicas, artísticas, filosóficas, históricas etc.) é coadunar, tendo consciência disto ou não, com os interesses do mercado e dos grandes grupos econômicos e não com as autênticas necessidades humanas.

Terceiro argumento: Os professores que se dispõem a trabalhar com a transmissão dos clássicos numa orientação crítica ontológica, terão suas próprias individualidades modificadas e mais possibilidades de se conectarem com o gênero humano de modo positivo, para além das alienações que a realidade social nos coloca. Isto ocorre, pois a grande arte, a ciência, a autêntica filosofia, por exemplo, permite o contato de nossa individualidade com as grandes questões da humanidade, entendendo os fenômenos sociais em sua essência, permitindo nos enxergarmos como membros da humanidade. Relevante, contudo, é entender que:

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade do conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos. (DUARTE, 2016, p. 59)

Quarto argumento: Sem o conhecimento elaborado, nossas intervenções na prática social global tenderão a continuar inócuas. Isso quer dizer que para uma transformação positiva da realidade, em primeiro lugar, é preciso conhecê-la em sua estrutura mais íntima, em sua lógica própria e em seu movimento histórico dinâmico e contraditório. Isso, por sua vez, em razão do fato de que a “arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história” (DUARTE, 2016, p. 44).

Quinto argumento: A crise atual. Nunca vivemos uma crise tão profunda, aguda e que atingisse todas as escalas, países e dimensões da existência social. Esta crise se manifesta, mesmo que de modo diferenciado, em todas as regiões, lugares e espaços da superfície terrestre. A crise econômica, ambiental, educacional, etc. são apenas expressões de uma crise societária que afeta a *estrutura* toda desta ordem social. Nesse sentido, sem a apropriação dos clássicos numa perspectiva crítica ontológica, continuaremos sem entender a crise na qual vivemos. Importante entender que:

Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno. Aqui se torna imprescindível a mediação de uma **adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado.** O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de

diferentes formas didáticas. **Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica**, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, que está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação se coloca sempre como pressuposto, em se tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar. Por sua vez, esse pressuposto conecta-se a outro, o de que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos [...] (DUARTE, 2016, p. 109)

A análise de Duarte (2016) é esclarecedora sobre a importância dos clássicos das ciências, das artes e da filosofia na mediação com o conteúdo escolar. Como podemos perceber a partir do trecho do autor, temos: 1) *os clássicos possuem um conteúdo rico para o desenvolvimento da consciência e das individualidades humanas*; 2) *o papel do professor é central no sentido de realizar as mediações entre os clássicos e sua conversão em conteúdos escolares*; e 3) *a reflexão sobre as estratégias e procedimentos didáticos é responsabilidade do professor em face das circunstâncias em que atua e os conteúdos a serem ensinados*.

Sexto argumento: As causas e os efeitos. Balzac, no seu clássico conto “*A Obra-Prima Ignorada*” já alertava sobre a importância em não separarmos os efeitos das causas: “[...] uma mão não está unicamente presa ao corpo, ela exprime e continua um pensamento que é preciso apreender e reproduzir. Nem o pintor nem o poeta nem o escultor devem separar o efeito da causa, que invencivelmente estão um no outro” (BALZAC, 1992, p. 15). Muitas escolas, infelizmente, ficam apenas no plano dos efeitos girando ao redor de causas falsas e superficiais: dis-

cuta-se a diversidade cultural, mas não a defesa do patrimônio cultural elaborado pela humanidade; discute-se o bullying, todavia, se ignora as desigualdades estruturais entre as classes sociais nesta sociedade; incentiva-se o respeito ao meio ambiente, porém não abordam a raiz da destruição da natureza em prol da reprodução dos lucros das grandes empresas etc.

Nesse sentido, para compreender os efeitos é preciso conhecer as causas. Muitos problemas que enfrentamos no cotidiano são “apenas” consequências de conflitos e desigualdades mais graves e que não estão passíveis de apreensão pela mera percepção ou apenas pelo “olhar”. A ciência, como conhecimento objetivo como nos lembra Lukács (1981), é requisito *sine qua non* para refletirmos e transmitirmos a análise que relacione os efeitos às causas, a parte à dinâmica do todo. Vale lembrar o importante alerta de Duarte (2001):

Pois bem, de minha parte quero deixar bem claro que de forma alguma compartilho da ideia de que a sociedade na qual vivemos nos dias atuais tenha deixado de ser, essencialmente, uma sociedade capitalista. Sequer cogitarei a possibilidade de fazer qualquer concessão à atitude epistemológica idealista para a qual a denominação que empreguemos para caracterizar nossa sociedade dependa do “olhar” pelo qual focamos essa sociedade: se for o “olhar econômico”, então podemos falar em capitalismo, se for o “olhar político”, devemos falar em sociedade democrática, se for o “olhar cultural”, devemos falar em sociedade pós-moderna ou sociedade do conhecimento ou sociedade multicultural ou sei lá mais quantas outras denominações. Essa é uma atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós-moderno. (DUARTE, 2001, p. 38)

Sétimo argumento: A totalidade. Como afirmamos anteriormente, a realidade social é formada por uma síntese qualitativa oriunda

do processo histórico de múltiplas interações das dimensões que conformam a vida humana, ou seja, por uma totalidade. Fora da totalidade não é possível qualquer entendimento racional. Por isso, a apropriação dos clássicos e da crítica é fundamental para relacionar a parte ao todo em suas dinâmicas históricas, configurações presentes e possibilidades para o futuro. Abandonar a totalidade é abandonar, já de início, qualquer chance de um entendimento sólido, realista e, portanto, racional da realidade natural, humana e social.

Oitavo argumento: As contradições. É muito comum deixarmos passar sem chamar nossa atenção, várias contradições da realidade objetiva. Os clássicos e a crítica, também aqui, nos ajudam de modo positivo. Produzimos mais alimentos e, mesmo assim, milhares morrem de fome todos os dias. Este é um exemplo de contradição que podemos compreender a partir do processo de produção social – em seu sentido amplo e não estritamente econômico – da sociedade em que vivemos. Com isso, a compreensão sobre as contradições é algo importantíssimo para um entendimento crítico do mundo. O mesmo se processa com a educação escolar: a escola, a partir das influências das classes dominantes, sofre inúmeros obstáculos que contribuem para a sua descaracterização e desvalorização. Por outro lado, *do ponto de vista dos reais interesses dos trabalhadores, temos a necessidade de defender a especificidade da educação escolar na sua contribuição à socialização das objetivações intelectuais mais desenvolvidas que a humanidade elaborou historicamente.*

Nono argumento: A educação escolar. É um fato que esta sociedade promove a precarização da educação. Todavia, é na escola que a maior parte dos filhos dos trabalhadores terão, provavelmente em toda sua existência, oportunidades de avançarem do senso comum e o superarem na direção à consciência filosófica e crítica. Se a escola se dedica mais a louvar o folclore, a cultura popular e as místicas, ela passa a contribuir com a segregação e com o processo de alienação que

os trabalhadores sofrem. Não há meio termo nessa questão: ou a escola ajuda a socializar o que de mais elaborado a humanidade construiu e isto numa abordagem crítica ou, ao se encantar com o senso comum, ajuda enormemente a manutenção da alienação e, conseqüentemente, à desumanização dos seus alunos. Do ponto de vista dos reais interesses da humanidade, a escola “tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2011, p. 66).

Além disso, é muito comum percebermos um certo posicionamento que defende a junção entre o conhecimento erudito e o popular, como se ambos fossem positivos para a educação escolar e poderiam contribuir para um enriquecimento dos alunos, ao contrário do que valorizar um em detrimento do outro. Contudo, pensemos melhor nesta questão. Cito, como exemplo, a música e a poesia de Vinícius de Moraes. Para muitos comentadores de sua obra, a grandeza do poeta estava justamente em ter “juntado” o popular e o erudito. Porém, será mesmo? Será que a obra de Vinicius de Moraes teria sido possível se ele não tivesse se apropriado dos clássicos da literatura e da música, por exemplo? No caso em questão, entendo que não foi o popular que iluminou ou enriqueceu o erudito. Ao contrário, foi o conhecimento elaborado que permitiu elevar o patamar do popular. O que o poeta fez foi ter se apropriado dos clássicos e esta apropriação, por sua vez, permitiu as bases para refletir e produzir músicas e poesias a partir da vida cotidiana. O esclarecimento foi proveniente do processo de assimilação dos clássicos e não por ter ficado apenas no âmbito do popular e do fenomênico presente na vida cotidiana. Foi o erudito que possibilitou ricas expressões literárias e musicais, apreendendo elementos da realidade, que o senso comum popular apenas apreende de modo fragmentado e limitado. O saber elaborado não “desenraiza” o popular, pelo contrário, permite uma ampliação

dos horizontes de concepções e entendimentos e isto, por sua vez, sem desprezar nossas raízes, tradições e histórias.

O saber erudito não é algo elitista ou “burguês” por sua própria natureza. Como as classes dominantes se apropriam da riqueza material que é socialmente produzida, isto também ocorre no que se refere aos conhecimentos científicos, filosóficos, estéticos e culturais. Compreendo o saber erudito, os clássicos, como aqueles conhecimentos que permitem apreender a realidade em suas contradições, em seu movimento histórico, nas articulações entre a essência e a aparência. Não se trata de um desprezo arrogante do saber popular, pois todo o saber de senso comum possui sua esfera de bom senso. Defendo, no entanto, todo o patrimônio cultural elaborado pela humanidade, pois ele pode enriquecer o saber popular e ampliar nossa percepção de mundo e de sociedade, por isso, inclusive, a necessidade da crítica ontológica.

Apenas mais um exemplo para esclarecer melhor esse importante debate: o saber popular pode até estar certo ao afirmar que boldo ajuda a combater dores estomacais e ressaca. Contudo, qual a dosagem correta a ser ingerida? Quais são as propriedades físicas e químicas que permitem o boldo ter tal efeito? Como os grandes conglomerados farmacêuticos se utilizam destas ervas medicinais para seu enriquecimento privado e, conseqüentemente, o aumento de seus lucros? Estas questões só podem ser respondidas à luz da ciência, da pesquisa, da investigação e não apenas no âmbito dos saberes populares. A educação escolar, portanto, deve partir da visão popular e superá-la, promovendo o desenvolvimento dos alunos por meio dos clássicos das artes, da filosofia, das ciências (sociais, biológicas e físicas). Enfim, partir das aparências e almejar a compreensão da essência em seu movimento histórico e dialético. Em outras palavras: “sem teorias, portanto, sem as contribuições do conhecimento erudito, tanto os indivíduos quanto as lutas podem ficar à deriva, sem direção, levados pelos ventos das impressões ou crenças” (SANTOS; GOBBI e MARSIGLIA, 2015, p. 75).

Décimo argumento: O realismo contra o romantismo idealista. Na pesquisa e na atuação docente é preciso trabalhar com a essência, com a história, com ciência, enfim, com aqueles conhecimentos que ajudam a *traduzir e desvendar* a lógica do próprio objeto, da própria sociedade. Trata-se do realismo, de talhe ontológico, ou seja, que apreenda e reproduza a realidade em sua “integridade e totalidade” (LUKÁCS, 2010). Sem os clássicos e sem a crítica ontológica, inevitavelmente, tenderemos a adquirir posicionamentos idealistas e românticos que, por exemplo, responsabilizam unicamente o indivíduo por sua própria trajetória e vida. Ou ainda, poderemos acreditar que depende apenas de cada um de nós construir uma sociedade “*mais justa, mais fraterna, com mais consciência ambiental, com mais responsabilidade social etc.*” mesmo sem rompermos com a exploração do homem pelo o homem no processo de trabalho.

Nosso intuito, portanto, nesta altura do texto é defender a necessidade de um processo educativo crítico e intencional dos clássicos do conhecimento elaborado pela humanidade perante a classe trabalhadora. Concordamos com o fato de que a transmissão dos clássicos é algo difícil em face das oportunidades, das possibilidades e dos entraves que a realidade social nos apresenta, todavia, nossa defesa é no preciso sentido de que:

É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo. (DUARTE, 2006, p. 617)

A própria trajetória pessoal de Lukács permite-nos esta reflexão. O filósofo húngaro se apropriou das reflexões do que tinha de mais de-

envolvido na estética, filosofia e história. Ele mesmo, em debate com Brecht defendeu o realismo de talhe ontológico na obra de arte, inclusive, no teatro. Isto quer dizer que, para Lukács, a obra de arte deveria expressar a essência e a conexão com a respectiva totalidade social, ou seja, ele fez a defesa da “herança cultural e da grande cultura burguesa como patrimônio de toda a humanidade” (FREDERICO, 1997, p. 46). Com a palavra, o próprio Lukács:

A meta de quase todos os grandes escritores foi a reprodução artística da realidade: a fidelidade ao real, o esforço apaixonado para reproduzi-lo na sua integridade e totalidade, tem sido para todo grande escritor (Shakespeare, Goethe, Balzac, Tolstoi) o verdadeiro critério da grandeza literária. (LUKÁCS, 2010, p. 24)

Com isso, acreditamos ter deixado clara a necessidade da transmissão dos clássicos (da história, filosofia, geografia, pedagogia, artes), não como purismo intelectual arrogante, mas como requisito *sine qua non* para a compreensão da realidade social para além de sua camada mais epidérmica. Além disso, também é preciso pensar em qual *orientação* será transmitido este patrimônio cultural construído pelos seres humanos. Como vimos anteriormente a ideologia, para a ontologia lukacsiana, não deve ser compreendida como sinônimo de falsa consciência, mas enquanto conjunto de concepções de mundo, de sociedade e de ser humano que orientam a prática social perante um conflito.

É preciso esclarecer que trata-se de um conhecimento elaborado, do conhecimento mais desenvolvido e amalhado pela humanidade ao longo da histórica, que possibilite compreender em profundidade e o movimento essencial dos distintos fenômenos sociais. Todavia, é preciso m conhecimento em uma orientação crítica ontológica.

Isto significa que é preciso transmitir e apropriar sobre os clássicos da história, das artes, da filosofia e da ciência, todavia, com a ex-

plicitação da origem e da essência desta forma de sociabilidade; com a demonstração cabal das possibilidades objetivas de construção de outra forma de sociabilidade radicalmente diferente e superior. Em outras palavras, trata-se de apreender a cultura humana elaborada junto às elaborações da crítica de talhe ontológico.

Sendo assim, é preciso refletir a respeito da orientação ideológica desta transmissão dos clássicos com os trabalhadores. Uma coisa é aprender sobre Platão, São Tomás de Aquino, Rousseau, Locke etc. tendo como pano de fundo a concepção de que esta ordem social é insuperável e que as desigualdades sociais são constituintes imanentes da humanidade. Outra coisa completamente diferente é passar a limpo estes clássicos, tendo clareza de: 1) o entendimento crítico ontológico de que é a vida social que determina (no sentido de colocar as demandas e as possibilidades reais) a consciência; 2) de que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social; 3) de que cada modo de produção terá como base uma determinada forma de trabalho; 4) a totalidade social será sempre a mediação entre o trabalho e as orientações gerais de cada dimensão que compõe a vida humana; 5) a crítica ontológica preza pela teoria que *traduza a essência* dos fenômenos sob investigação e; 6) as desigualdades sociais são expressões da exploração de uma classe por outra e assim por diante.

Uma orientação efetivamente crítica, nesse sentido, passa inevitavelmente pela apropriação da arquitetura geral da crítica ontológica.

No sentido referido, o estudo crítico dos grandes filósofos, isto é, dos clássicos da filosofia, é uma via de acesso privilegiada à compreensão da problemática humana, o que tem grande valor educativo, já que a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano [...] Em lugar de nos perdermos na disputa para saber que está mais ali-

nhado com as últimas novidades, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo. (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 31-34)

A perspectiva ontológica é crítica e, irrevogavelmente, precisa trabalhar com conhecimentos científicos. Aliás, a autêntica ontologia defende a ciência e a sua confrontação com o conjunto do processo histórico real no que apresenta de essencial.

Ciência, filosofia, história e arte: formas elaboradas de conhecimento que adquirem a efetiva orientação crítica e humanista, prezando pelo pleno desenvolvimento do gênero enquanto tal. Meta ambiciosa e difícil, porém necessária perante o nosso compromisso com a humanidade e não com os interesses autocentrados do mercado.

CAPÍTULO 3

A GRANDE FILOSOFIA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

“É preciso forçar-nos a ir na direção do extremo contrário, porque chegaremos ao estado intermediário afastando-nos o mais que pudermos do erro, como procedem aqueles que procuram endireitar varas tortas”.
(ARISTÓTELES, 1979, p. 77)

Sumariando um pouco de nosso percurso até aqui: rastreamos a gênese histórica e ontológica da educação para compreendê-la a partir de sua base real de constituição no conjunto do processo histórico. Para tanto, partimos do fato de que a humanidade surge e se desenvolve quando, por meio do *trabalho*, se efetiva uma real *posição teleológica*. Isto significa que, a partir do trabalho, a consciência passou a refletir os elementos da realidade objetiva como eles são e, tendo por parâmetro das possibilidades existentes na própria realidade, conseguiu instaurar, ou seja, objetivar elementos eminentemente históricos e sociais, exclusivos, portanto, da ação humana teleologicamente orientada.

Com esta dinâmica, a reprodução social é marcada pela incessante e ininterrupta produção do novo. Os conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc. criados com os atos de trabalho se generalizam, podem ser utilizados numa série diversa de situações e contextos e passam, agora, a compor o patrimônio histórico elaborado pelos seres humanos. É no âmbito das posições teleológicas secundárias que podemos verificar a origem da educação, isto é, nas posições teleológicas que – ao contrário do trabalho – não visam diretamente a transformação da natureza, mas a induzir outros homens a efetivarem novas posições teleológicas.

Para tanto, é função social da educação a transmissão e apropriação do conhecimento elaborado historicamente de *modo socialmente determinado*. Estas afirmações também são verdadeiras no que se refere à orientação ideológica presente na educação. Para além das visões positivistas e mecanicistas, a ideologia cumpre sempre uma função social de orientar a prática social. Quando entrou em cena a propriedade privada (entendida enquanto uma relação social na qual uma classe se apropria privadamente do fruto do trabalho alheio) a ideologia será o conjunto de concepções de mundo, de sociedade e de ser humano que orientarão a prática social perante um conflito sociais.

Para entendermos quais os limites e as possibilidades reais e concretas de serem efetivadas na educação, temos que entender a contribuição e importância da grande e *autêntica filosofia* que pensa e reflete as grandes questões da humanidade. Certamente a arte e a ciência, por seu turno, enquanto produções altamente elaboradas pelo gênero, também contribuem positivamente no desenvolvimento da consciência de professores e alunos. Nosso foco é abordar a filosofia, pois, de modo geral, ela é encarada como algo descolado da vida real, como algo “ eminentemente burguês ” e, por isso mesmo, deveria ser abandonada da reflexão da educação escolar e da formação de professores.

Compreendemos esta forma de pensar, todavia, discordamos deste posicionamento, pois as bases ontológicas e a função social *da autêntica filosofia* fornecem uma visão de conjunto da trajetória humana em suas rupturas, continuidades, avanços e retrocessos. Por isso, secundarizar a filosofia é menosprezar a importância de um conhecimento profundo do mundo e do gênero. Aqui também está a importância da *crítica ontológica*, ou seja, refletir sobre os fundamentos da filosofia em suas articulações com o movimento real das sociedades, com o objetivo de apreender e traduzir suas potencialidades e desvios.

Estamos convencidos de que preocupar-nos com a ciência, arte e a filosofia na educação escolar, é ter comprometimento técnico e intelectual com o desenvolvimento formativo humano-genérico dos alunos. Toda autêntica filosofia, por exemplo, refletiu questões importantíssimas de suas épocas. Por isso mesmo, resgatar estas problematizações filosóficas, junto ao conhecimento histórico daqueles períodos, pode auxiliar de modo extremamente positivo a formação crítica dos alunos. Entendo também que a passagem do “senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 2013, p. 07).

Saviani (2013) possui uma abordagem muito esclarecedora a respeito das contribuições e da essência da autêntica reflexão filosófica. Argumenta o autor que a verdadeira filosofia possui três características básicas: a *radicalidade*, a *rigorosidade* e a *globalidade*. A radicalidade indica a necessidade em analisar os fenômenos e as questões estudadas em seus fundamentos, suas origens, suas bases e estruturas, ou seja, “exige-se que se opere uma reflexão em profundidade” (SAVIANI, 2013, p. 21). A rigorosidade, por sua vez, demonstra o compromisso com a excelência na análise, a reflexão pormenorizada que não se deixa levar pelos vendavais dos mais diversos modismos acadêmicos, demonstrando a necessidade de procedimentos que prezem pela sistematização, colocando em questão “as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensinar” (SAVIANI, 2013, p. 21). Por fim, a globalidade, indica a necessidade de sempre buscar articular os processos estudados com as dinâmicas que estabelece com o todo social em um determinado momento histórico, pois “a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto” (SAVIANI, 2013, p. 21).

Entendemos que a análise de Saviani (2013) a respeito das principais características da natureza da reflexão filosófica está correta.

Junto à *radicalidade, rigorosidade e globalidade*; nossos estudos a partir da *Magnum opus* de Lukács (2013), nos permite ainda agregar: a *perspectiva gnosiológica, a perspectiva ontológica e a perspectiva crítica ontológica*. Isto significa que a filosofia apresenta uma perspectiva gnosiológica, ou seja, uma preocupação referente ao conhecimento acumulado. Se esta preocupação se colocar acima e em primeiro plano em face do intuito de compreender a realidade em sua essência, estaremos assistindo um predomínio do sujeito sobre o objeto, como no caso, por exemplo de Descartes e Kant. Se, por outro lado a problemática do conhecimento estiver subordinada à análise da realidade, estaremos diante de uma *perspectiva ontológica* como no caso de Aristóteles, São Tomás de Aquino, Hegel e Marx. Há ainda a *perspectiva crítica ontológica*, ou seja, aquela que, nesta sociedade, agarra os fundamentos com rigor e radicalidade em face da totalidade e apresenta profundas preocupações com o futuro da humanidade numa perspectiva emancipatória, como é o caso, em nossa compreensão, do próprio Lukács, Dermeval Saviani e Newton Duarte. Em todos os casos, no estudo da reflexão filosófica, é importante também ser levado em consideração a *orientação ideológica* presente nas elaborações dos grandes filósofos, no sentido abordado no capítulo 02, ou seja, no sentido de *formulação ideal para orientar a prática social perante um determinado conflito*.

Estas considerações não são “rótulos” para serem aplicados aos autores, por outro lado, são subsídios para o estudo dos clássicos da filosofia em conexão com o contexto histórico no qual elaboraram suas reflexões. Desse modo, explicitaremos, a particularidade da *autêntica filosofia* em um primeiro momento, enquanto reflexão *sine qua non* para o desenvolvimento crítico e intelectual dos alunos e, na sequência, a *relação entre teoria e prática*. O processo pedagógico precisa refletir sobre a relação teórica e a prática social, tanto para não esbarrar no idealismo que pensa o mundo a partir de parâmetros subjetivos “criados” pelo sujeito, quanto para não se enveredar pelo espontaneísmo e

pelo praticismo que tanto sucesso fazem hoje em dia nas pedagogias do “aprender a aprender”.

3.1 – A Necessidade Histórica da Grande Filosofia

É importante compreender, mesmo que de maneira extremamente rápida, que a filosofia não se consuma em saber enciclopédico para erudição arrogantemente estruturada e centrada na reflexão puramente escolástica. Ao contrário, o ser da filosofia é o mundo humano, o homem em seu processo de autoconstrução e, portanto, socialização permanente e crescente. A filosofia “aprofunda as generalizações das ciências, antes de tudo, por estabelecer uma relação inseparável com o nascimento histórico e o destino do gênero humano, com a essência, o ser e o devir humanos” (LUKÁCS, 2013, p. 540). Isso, por sua vez, pressupõe um certo desenvolvimento da capacidade humana de transformação da natureza para a produção das condições materiais da existência social e, igualmente, um certo nível de generalização e sociabilidade. Em razão disto que a Grécia clássica marca o início da reflexão de tipo filosófica.

A ciência possui uma apreensão, uma tradução da realidade de caráter *desantropomorfizador*, isto é, o conhecimento correto da realidade como ela é. A filosofia pode se utilizar da ciência, todavia, sua reflexão é *antropomórfica*, ou seja, reflete as consequências e as deliberações que a vida e as relações em sociedade exercem num determinado contexto histórico. Para a filosofia “a essência e o destino do gênero humano, o seu ‘de onde?’ e o seu ‘para onde?’, constituem o problema central permanente – todavia, em constante transformação temporal e histórica” (LUKÁCS, 2013, p. 540). A universalização que a filosofia desempenha ao refletir as implicâncias e articulações recíprocas que o conhecimento da ciência pode nos oferecer, por exemplo, não é um fim em si mesmo, mas uma “sistematização como meio de possibilitar

a compreensão mais adequada possível desse ‘de onde?’ e ‘para onde?’ do gênero humano” (LUKÁCS, 2013, p. 540).

A autêntica filosofia não possui sua autenticidade por ser sempre progressista, mas sim, em razão da maneira como desempenham o enfrentamento e a resolução de conflitos sociais. Não por um acaso qualquer a filosofia, de um ponto de vista centrado na objetividade essencial da realidade do ser social, pode ser compreendida como uma forma de ideologia. Ideologia no que se refere à *função social* de induzir ações práticas perante um conflito na sociedade. Nesse aspecto, isso ocorre quando “a generidade cunhada idealmente pela filosofia estabelecer uma referencialidade real e essencial com aquela que contraditória e espontaneamente toma forma no processo histórico como possibilidade real no campo de ação de possibilidades” (LUKÁCS, 2013, p. 542). Importante alerta é elaborado por Chasin (1988):

“Eu acho...”, ora, guarde para a vovó, porque não interessa nunca o que “eu acho”. Não se trata do que alguém ache, trata-se isto sim do que é preciso dizer em relação a um determinado problema. O “eu acho” é o pior subjetivismo. A opinião entre os gregos é uma tese fundada que não tem forma cabal, mas não é um achismo. Opinião é um enunciado que não pode ser cabalmente provado, ciência é a afirmação cabalmente provada. A opinião jamais é o que “eu acho”, pode ser o que eu consegui entender, o que eu consigo pensar, o que eu sei. O que “eu acho” não tem a menor importância diante de um objeto científico, ele é absolutamente insignificante. O que não quer dizer que a pessoa não possa expressar as suas convicções, mas expressar as próprias convicções significa enunciar aquilo que ela julga verdadeiro, por isso ela tem que provar. E no caso ontológico é mostrar que aquilo que corresponde à minha convicção corresponde, sob forma na representação que reproduz o real, o real. (CHASIN, 1988, p. 49)

A filosofia, portanto, possui em sua gênese um caráter ontológico, isto é, preocupado com o ser, com a realidade. O “objeto central da filosofia é o gênero humano, isto é, uma imagem ontológica do universo e, dentro desta, da sociedade a partir do aspecto de como ela realmente, foi, veio a ser e é” para que “produzisse como necessário e possível cada um dos tipos atuais de generidade” e, com isso, “ela une, portanto, sinteticamente os dois polos: mundo e homem na imagem da generidade concreta” (LUKÁCS, 2013, p. 543). Desse modo, toda:

[...] filosofia significativa está empenhada em oferecer um quadro geral do estado do mundo, que da cosmologia até a ética procura sintetizar todas as conexões de tal maneira que, a partir delas, também as decisões atuais se revelam como momentos necessários das decisões que determinam o destino do gênero humano. Basta remeter a Platão, no qual essa conexão, desde o lado mais abstrato da teoria das ideias até a vida e morte de Sócrates, impele para uma decisão no sentido da salvação – utópica – da antiga pólis (LUKÁCS, 2013, p. 555)

Inicialmente, antes do crescimento da vida urbana, os mitos explicavam a vida e o mundo. O mito tratava das origens a partir da ação dos deuses ou de um rei mago. Trata-se de uma narração mágica que visava resolver conflitos, tensões e contradições num plano imaginativo. A filosofia, por sua vez, trata de explicações racionais sobre a origem e ordem do mundo. “Aquilo que, no mito, eram seres divinos (Urano, Gaia, Oceano) torna-se realidade concreta e natural: céu, terra, mar”, sendo que ainda no início da filosofia, os elementos naturais ainda são controlados por forças divinas, “divinas porque eternas ou imortais, porque dotadas de poder absoluto de criação e porque reguladoras de toda a natureza” (CHAUI, 2002, p. 37).

O mito era uma forma de explicação da realidade, da origem e do modo de ordenamento da natureza e do universo. Nesse sentido, “o

próprio termo grego *mythos* [...] significa um tipo bastante especial de discurso, o discurso fictício ou imaginário, sendo por vezes até mesmo sinônimo de ‘mentira’ (MARCONDES, 2001, p. 20). Os mitos fazem parte, dessa forma, de uma certa tradição cultural de um povo, sendo transmitidos, fundamentalmente, por meio da oralidade (MARCONDES, 2001).

Com o surgimento da filosofia, podemos observar uma mudança no emprego da racionalidade. Trata-se da passagem de uma reflexão cosmogônica para uma cosmológica. A racionalidade mítica passa a ser insuficiente para a explicação do mundo (CHASIN, 1988). Trata-se, em verdade de uma mudança subjetiva intimamente relacionada numa articulação dialética com os movimentos objetivos que estruturam o movimento da realidade social grega.

Importante notar que a racionalidade não é guiada pelo discurso, mas pela reflexão a respeito da própria realidade objetiva. Em outras palavras: “o racional não é alguma coisa que se põe porque determinadas regras de discurso estabelece, mas o próprio discurso para se desdobrar se apoia em algo [...] no ontológico” (CHASIN, 1988, p. 10). Ou seja, “passar da cosmogonia para a cosmologia significa ter passado da especulação para a reflexão” (CHASIN, 1988, p. 10).

A grande diferença consiste em que “a cosmogonia, o mito, é o caminho do subjetivo em direção ao objeto [...] é especulativo, é atributivo, é imputador”, já a “racionalidade não é um conjunto de regras formadas, mas é o caminho inverso: da objetividade à subjetividade, ou seja, a verdade ontológica”; com efeito, “é quando não mais se admite à subjetividade o devaneio da imputação, mas dela é exigido um comportamento que explique as coisas imanentemente” (CHASIN, 1988, p. 10).

Ontológico, frise-se sempre, é deixar a realidade, o objeto em primeiro plano e a consciência se posicionar para extrair a lógica do

próprio objeto e não imputar-lhe uma lógica do exterior ou criada por impulsos subjetivos apenas. Quando os pré-socráticos procuram um fundamento, um elemento como fundamento constituinte de todas as coisas, podemos observar que esta postura tenta “diante da diversidade do mundo explicar, encontrar a razão, isto é, o fator imanente que põe o mundo, que faz o mundo” e esta é, por sua vez, uma “questão ontológica” (CHASIN, 1988, p. 10).

Importante, já aqui, é diferenciar *teogonia*, *cosmogonia* e *cosmologia*. A teogonia trata das relações sociais entre os deuses, titãs, heróis, homens e mundo natural. A cosmogonia, por sua vez, trata da ordem do mundo pelas relações sexuais entre forças vitais enquanto entidades concretas e divinas. Tanto a teogonia, quanto a cosmogonia são genealogias, nascimento, lugar de nascimento, descendência e laços de parentesco. Já a cosmologia é a explicação do mundo e do universo a partir de um princípio racional e originário de tudo. “A ordem – cosmos – deixa de ser o efeito de relações sexuais entre entidades e forças vitais, deixa de ser uma genealogia para tornar-se o desdobramento racional e inteligível de um princípio originário” (CHAUÍ, 2002, p. 37). A filosofia, por isso mesmo, “ao nascer como cosmologia, procura ser a palavra racional, a explicação racional, a fundamentação pelo discurso e pelo pensamento da origem e ordem do mundo, isto é, do todo da realidade, do ser” (CHAUÍ, 2002, p. 37).

O próprio significado da expressão “*kosmos*” para os gregos se relaciona aos preceitos de harmonia e ordem e, até mesmo, beleza; “já que a beleza resulta da harmonia das formas; daí, aliás, o nosso termo “cosmético” (MARCONDES, 2001, p. 26). A ideia principal era de que o cosmo possui uma ordem racional e se opõe ao caos que seria, justamente, a falta de ordenamento. Nesse sentido é porque “há na concepção grega o pressuposto de uma correspondência entre a razão humana e a racionalidade do real – o cosmo – que este real pode

ser compreendido, pode-se fazer ciência”, enfim, o termo cosmologia designa “explicação dos processos e fenômenos naturais e como teoria geral sobre a natureza e o funcionamento do universo” (MARCONDES, 2001, p. 26).

Não por um acaso a palavra “*alétheia*” passa a ocupar um papel de destaque, na busca e defesa da verdade, isto é, “o não esquecimento ou a lembrança do que foi contemplado e ouvido é a verdade” (CHAUÍ, 2002, p. 43). De modo geral, na Grécia arcaica, *alétheia* designava:

1) É uma palavra eficaz, isto é, uma ação, uma potência de realização, uma força realizadora que pode aumentar ou diminuir em poder e por isso é uma função sociorreligiosa de soberania. Eis por que a palavra de louvor e a palavra de censura são tão importantes: quando o poeta ou o advinho louvam alguém, este alguém não mais será esquecido, torna-se verdadeiro, isto é, imortal; ao contrário, quando há censura, o silêncio cai sobre este alguém e sobre seus feitos, e ele se torna esquecido, perde a verdade e morre;

2) É uma palavra prática (e não teórica) isto é, falar é fazer. Ao ser proferida, a palavra verdadeira possui o poder de fazer vir a ser, de fazer acontecer o que é dito;

3) É uma palavra que se relaciona com três forças positivas: a justiça (*díke*), a confiança e fidelidade (*pístis*) e a doce ou suave persuasão (*peithó*). Personificadas, são três deusas ligadas à verdade e à luz; em oposição a elas, no campo do esquecimento/erro/engano/mentira, que é o mundo escuro da *Léthe*, estão três outras forças: a injustiça (*adikía*), a desconfiança e infidelidade (*pseudés*) e a sedução mentirosa (*apáte*) (CHAUÍ, 2002, p. 43).

O surgimento da filosofia, deste modo, está intimamente relacionado ao surgimento da pólis e ao discurso público, de decisões e

compartilhado perante opiniões e argumentos. A filosofia, diferentemente do pensamento dos guerreiros e dos políticos, “não deseja apenas argumentar e persuadir, mas pretende proferir a verdade como aquilo que é o mesmo para todos, porque em todos, o pensamento é idêntico, se for desinteressado” (CHAUI, 2002, p. 44).

É no início do século VI, em Mileto, com indivíduos como Tales, Anaximandro e Anaxímenes que a reflexão de tipo filosófica se inicia. Tem início “um novo modo de reflexão concernente à natureza que tomam por objeto de uma investigação sistemática e desinteressada, de uma história, da qual apresentam um quadro de conjunto, uma teoria” (VERNANT, 2002, p. 109). A busca pelo princípio ordenador da realidade era a compreensão preocupada em desvendar a dinâmica efetiva do mundo:

Os homens, a divindade, o mundo formam um universo unificado, homogêneo, todo ele no mesmo plano: são as partes ou os aspectos de uma só e mesma *physis* que põem em jogo, por toda parte, as mesmas forças, manifestam a mesma potência de vida. As vias pelas quais essa *physis* nasceu, diversificou-se e organizou-se são perfeitamente acessíveis à inteligência humana: a natureza não operou “no começo” de maneira diferente de como o faz ainda, cada dia, quando o fogo seca uma vestimenta molhada ou quando, num crivo agitado pela mão, as partes mais grossas se isolam e se reúnem. (VERNANT, 2009, p. 110)

O uso da razão não aparece como mera especulação vazia de conteúdo para exibição introspectiva e descolada da realidade. Na verdade, “a experiência social pôde tornar-se entre os gregos o objeto de uma reflexão positiva, porque se prestava, na cidade, a um debate público de argumentos” (VERNANT, 2002, p. 142). Ou seja, “a razão grega é a que de maneira positiva, refletida, metódica, permite agir sobre os homens, não transformar a natureza” e, dessa forma, “dentro de seus

limites como em suas inovações, é filha da cidade” (VERNANT, 2002, p. 143).

Chasin (1988) considera que a filosofia nasce com uma imposição ontológica, isto é, com a preocupação em *desvendar* o objeto e não *cria-lo*, mas sim, *traduzi-lo*. Os pré-socráticos, aqueles que “procuraram determinar o elemento primordial do universo, faziam uma reflexão ontológica na medida em que eles buscavam estabelecer qual a realidade efetiva do mundo, o que era esta realidade última do existente” (CHASIN, 1988, p. 03). Mesmo que os filósofos daquela época não usassem o termo “ontologia” que se refere ao ser, ao objeto, tal como ele é em sua essência; a maneira como procediam se dava nesta postura ontológica, tendo no objeto o polo regente do processo do conhecimento. Aliás, guardada todas as enormes diferenças, esta é uma característica que se manterá com a filosofia medieval e será rompida com o início da modernidade, estando presente a *ontologia* em pouquíssimos autores clássicos modernos. Para entender melhor:

Eu quero frisar que **o decisivo na ontologia é a questão daquilo que** é e não a questão gnosiológica, ou seja, eu não estou negando que a ontologia é a base das possibilidades do saber, mas já é uma distorção encarar a ontologia prioritariamente como uma base do conhecimento, porque o prioritário é a sua afirmação do ser. **A ontologia é o reconhecimento dos entes, daquilo que está ali, daquilo que temos diante de nós.** O critério gnosiológico refere-se ao saber e, enquanto tal, ele se refere ao campo da subjetividade, ao passo que a ontologia, enquanto universo do ser, se refere à objetividade. Quando eu apresento a ontologia como base do saber, eu priorizo o saber e o ser só aparece como alguma coisa que tem importância porque sustenta a subjetividade, ao passo que **o critério ontológico sustenta a objetividade enquanto objetividade, sustenta a objetividade por ela própria.** Que tal coisa na história do pen-

samento, mesmo no interior da ontologia não procedeu com esta clareza, mas, ao contrário, procedeu com inversões violentas é um outro problema (CHASIN, 1988, p. 03, grifos nossos).

Os filósofos do período denominado por “pré-socrático” não necessariamente viveram antes de Sócrates, mas sim, pelos temas que desenvolveram. Como exemplo, podemos pensar em Empédocles, Protágoras, Zenão e Árcuítas. Estes pensadores possuíam uma preocupação geral com a *phýsys*. A *phýsys*, basicamente, possui três sentidos: 1) a produção, a formação; 2) a natureza essencial de um ser e; 3) a natureza como criadora do ser, a constituição geral Para Tales de Mileto, por exemplo, a *phýsys* é a água; para Anaximandro de Mileto a *phýsys* é o *ápeiron*, ou seja, o ilimitado, o indeterminado; já para Anaxímenes de Mileto é o ar, não como frio, mas o ar que a vida e a experiência brotam (CHAUÍ, 2002).

O ideal de educação entre os gregos era sintetizado na *paidéia*, entendida como “formação cultural completa e sua finalidade era a realização, em cada um, da *areté*, a excelência das qualidades físicas e psíquicas para o perfeito cumprimento dos valores da sociedade” (CHAUÍ, 2002, p. 156). Na Grécia aristocrática a *paidéia* englobava as visões da nobreza fundiária e guerreira, por isso mesmo, visava formar um guerreiro belo e bom (*kalós kagathós*), perfeito de alma e corpo. Esse ideal pressupunha “a existência de escravos e o desprezo pelos trabalhos manuais, considerados inferiores e deformadores do corpo, gastando tempo e a saúde de quem os exerce” (CHAUÍ, 2002, p. 156). A educação era realizada nos “ginásios – para a perfeição do corpo – e por preceptores que lhe ensinavam Homero e Hesíodo – para a perfeição de seu espírito” e, assim, “belo de corpo e alma e bom de corpo e alma, o jovem guerreiro merecia pertencer à nobre estirpe dos áristoi, descendentes dos deuses” (CHAUÍ, 2002, p. 156).

Com a perda de poder da aristocracia fundiária e o crescimento da sociedade urbana, comercial e “democrática”, a exemplo de Atenas, como mencionamos anteriormente, o ideal de paidéia se transforma. Ainda continua a ser importante a existência de guerreiros belos e bons, contudo, a nova formação visa constituir o cidadão que possa dirigir e participar da pólis. O ideal, agora, é a virtude cívica e o novo instrumento é a palavra para que o cidadão possa participar da *Boulé* e da *Ekklesia* e, ainda, na *agorá*. Desse modo, “na nova paidéia, o ideal de excelência e mérito é o bom orador” (CHAUÍ, 2002, p. 158).

Antes de adquirir um sentido pejorativo, o sofista era o mestre de uma arte, técnica ou ofício de quem as executa de modo primoroso. Os sofistas se utilizavam da retórica, “que permite obter a atenção e a benevolência do interlocutor ou do ouvinte, persuadindo-o a aceitar o que lhe é dito” (CHAUÍ, 2002, p. 161). As oligarquias aristocráticas criticaram os sofistas, afirmando que a cidadania e a virtude cívica são inatas e não podem ser ensinados. Na prática a crítica destes oligarcas se baseava no receio de que outros grupos pudessem se tornar hábeis na oratória e dominar as assembleias, “vencendo-os nas discussões que precediam e determinavam as votações, ou que pudessem dominar os tribunais, obtendo do júri votos contrários aos interesses aristocráticos” (CHAUÍ, 2002, p. 162).

A outra crítica que os sofistas receberam tinha origem nos socráticos. De acordo com estes, os sofistas, apenas operavam com opiniões (*dóxai*), “ensinando a argumentar persuasivamente tanto em favor de uma como de outra, dependendo de quem lhes está pagando; não se interessam pela verdade (*alétheia*)” que é sempre “igual a si mesma e a mesma para todos” (CHAUÍ, 2002, p. 163). Além disso, como recebiam dinheiro, os sofistas, de acordo com os socráticos, perdiam a liberdade de pensamento e eram obrigados a defender e ensinar aquilo que lhes era requerido, no entanto, “a verdadeira sabedoria, julgava o

grupo socrático, é algo que deve ser livremente compartilhado, e apenas entre amigos ou entre amantes, isto é, entre os iguais” (CHAUÍ, 2002, p. 163).

Dessa forma, a autêntica filosofia reflete o conjunto da trajetória humana, em suas grandes questões, problemas e conflitos. Ela nos fornece uma forma de conhecimento que requer também a atuação da crítica ontológica, isto é, a crítica que confronte as diversas concepções filosóficas de mundo, de sociedade e de ser humano com a essência, com a totalidade social. Neste sentido, a *autêntica filosofia*, no debate da *educação escolar*, permite defender: 1) o compromisso com a *apropriação crítica dos clássicos*; 2) com o *rigor no processo de transmissão e assimilação* de conhecimentos; 3) a busca pela *apreensão do movimento da totalidade social*; e 4) a *defesa da disciplina e da intencionalidade no ato educativo* contra o praticismo e o espontaneísmo. Vejamos, agora, como ocorre a relação entre a teoria e prática numa postura ontológica.

3.2 – Teoria e Prática: Aspectos *Onto-Methodológicos* em defesa da Educação Escolar

É preciso afirmar que neste item não se trata de apontar um “manual metodológico” ou “receita de bolo” para determinados pesquisadores em educação “aplicarem” sobre suas investigações científicas determinados passos para analisarem a educação. Trata-se de extrair elementos que possibilitem explicitar o relacionamento desta dimensão social com os complexos sociais que interage e se dinamiza, na nossa preocupação constante entre conhecimento e educação escolar, mais precisamente.

Utilizamos a expressão “aspectos *onto-metodológicos*”, pois entendemos que é necessário compreender a essência e a totalidade daquilo que está sob análise para traduzir suas legalidades próprias e

movimentos. Nesse sentido, não estamos propondo algo pensado “de fora” do objeto, mas a partir de sua própria lógica e articulações. Fundamental entender que, na perspectiva ontológica de Lukács, a chave para compreender o objeto é obtida a partir da investigação do próprio objeto e não lucubrando a seu respeito. Em outras palavras, trata-se do “processo de **apropriação** do concreto no pensamento”, já que a “lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o **pensamento enquanto pensamento**”, mas sim, “seu objeto é a **expressão**, no pensamento, das **leis que governam o real**” (SAVIANI, 2013, p. 05, grifos nossos).

Antes de avançar, contudo, devemos explicitar nossa compreensão de teoria, prática e crítica. De modo geral, podemos dizer que há certo consenso no entendimento que a teoria, em muitos casos, está apartada da prática. Muitos, inclusive, chegam a afirmar que o grande problema na formação de professores é que a teoria produzida na universidade não consegue alcançar o “chão” da escola.

Todavia, é possível constatar que na maioria das análises, de modo geral, a superação da dicotomia entre teoria e prática é compreendida como passível de superação no âmbito da produção do próprio conhecimento. Em outras palavras: trata-se de um problema da consciência, um problema da subjetividade e não algo que emana da própria realidade objetiva. Também aqui, raras são as proposições que explicitam, com bases sólidas e históricas, a compreensão de teoria e de prática presentes em suas concepções.

Entendemos que a correta compreensão da teoria e da prática não se dá com base nas múltiplas definições e conceitos que existem e que são diversos perante os inúmeros autores que já trataram deste assunto. A compreensão correta desta problemática se dá a partir do entendimento de suas origens históricas em articulação com o processo de autoconstrução humana. Desse último modo, estaremos sendo

fiéis não aos conceitos ao redor de si mesmos, mas aos conceitos em sua intrínseca ligação com o conjunto do processo histórico real.

O processo de conhecimento implica uma relação entre o sujeito e o objeto sob investigação. Na enorme maioria dos casos, na pesquisa educacional, o foco centra-se no sujeito. O sujeito, nesta vertente, deve “aplicar” um método, deve “recortar” seu objeto, deve “enquadrar” suas categorias, “criar” o seu objeto; enfim, o sujeito pode até tratar sobre algo que existe efetivamente na realidade, mas a questão maior fica com o polo regente sendo “o processo de conhecer e pesquisar”. Só em segundo plano comparece o objeto. Trata-se, neste caso, da *perspectiva gnosiológica*, ou seja, da perspectiva que foca no sujeito e não no objeto, é o sujeito que “colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é” (TONET, 2013, p.13).

Para a tradição teórica instaurada pela crítica ontológica e desenvolvida por Lukács, o foco – no processo do conhecimento – está justamente no objeto. Trata-se, neste caso, da perspectiva ontológica que “implica a subordinação do sujeito ao objeto, vale dizer que, no processo de conhecimento, o elemento central é o objeto” e, neste sentido, “não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto” (TONET, 2013, p.14).

Quando afirmamos que, na perspectiva ontológica, o foco está no objeto isto não significa que o sujeito é neutro, imparcial ou não possui relevância alguma. O sujeito que pesquisa deve mobilizar ao máximo seus conhecimentos para a compreensão e extrair a essência do fenômeno que estuda. Rousseau, por exemplo, afirma que: “O homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhado. Aquele que se crê senhor dos outros não deixa de ser mais escravo que eles. Como seu deus essa mudança? Ignoro-o. O que pode legitimá-la? Creio poder resolver esta questão” (ROUSSEAU, 1996, p. 09). O tratamento

conferido à análise estatal se baseia, em Rousseau, numa perspectiva gnosiológica.

Entendemos que o ser humano para se tornar ser humano precisa se apropriar do patrimônio histórico elaborado pela humanidade em coerência com as demandas e as possibilidades reais de uma determinada sociedade. Andar sobre duas pernas, abrir uma porta, saber ler e escrever, etc. não são aptidões genéticas adquiridas por herança biológica. São conhecimentos, comportamentos, habilidades e técnicas que nos são transmitidos – de modo espontâneo ou direto – e que contribuem ativamente para nos tornarmos membros do gênero humano. O próprio Durkheim já alertava sobre a importância em levar em conta a história:

Ora, não fomos nós, individualmente, que inventamos os costumes e ideias que determinam este tipo de educação. Eles são o produto da vida em comum e refletem suas necessidades. Em sua maior parte, eles são inclusive fruto das gerações anteriores. Todo o passado da humanidade contribuiu para colaborar este conjunto de máximas que dirige a educação de hoje; nela está gravada toda a nossa história e mesmo a história dos povos que nos precederam. (DURKHEIM, 2011, p. 48)

A teoria, *para a abordagem ontológica*, fornece “o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2009, p. 776). Ou seja: a teoria é a “reprodução ideal do movimento real do objeto” e através dela o “sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” sendo que esta reprodução “será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2009, p. 776).

Esta elaboração, entretanto, não deve levar ao entendimento de que o conhecimento teórico ficaria preso à superfície do objeto anali-

sado. O conhecimento teórico, por outro lado, deve *traduzir, explicitar, revelar* e explicar a estrutura, dinâmica, desenvolvimento, enfim, o *movimento essencial* do objeto.

Inicia-se um processo investigativo a partir da aparência. Busca-se a sua origem histórica em articulação com o processo de auto-construção humana. Evidencia-se a origem, natureza e função social da dimensão/objeto em estudo. Pesquisa-se as múltiplas relações que este objeto exerce, hoje, na sociedade contemporânea com a sua totalidade e com as demais dimensões que interagem na vida social. Por fim, compreende-se a mesma realidade aparente, mas não em sua camada mais imediata e acessível. Por outro lado: compreende-se a realidade em suas “múltiplas determinações” em suas várias interações e sínteses dinâmicas.

Um sujeito culturalmente rico terá mais possibilidades de compreender a essência do seu objeto. É preciso esforço individual, estudo no campo das artes, da filosofia e da história para explicitarmos teoricamente o movimento real do objeto. Entretanto, sempre é válido lembrar: o sujeito não deve impor suas vontades, seus desejos, fantasias sobre o objeto. Ele deve canalizar seus estudos e sua cultura para revelar o que o objeto se mostra ao longo do processo histórico.

A perspectiva gnosiológica, que foca no sujeito, é amplamente mais difundida na pesquisa educacional e, de modo geral, na pesquisa em ciências humanas e sociais. Há uma ênfase gigantesca nos procedimentos e nas técnicas metodológicas: como realizar entrevista, como montar um banco de dados, como aplicar um determinado software para trabalhar com representações sociais, como utilizar uma lousa digital para o ensino de tal temática etc. etc. etc. De modo uma evidência clara de como a perspectiva gnosiológica, que enfoca o sujeito, deixa relegado em segundo plano o objeto. A perspectiva gnosiológica coloca em primeiro lugar a pergunta: “*Como conhecer tal objeto?*”. Já a

perspectiva ontológica coloca em primeiro lugar a pergunta: “O que é o objeto?”.

Não estamos desprezando as técnicas e os procedimentos metodológicos na pesquisa em educação. Todavia, os estamos entendendo como “meios de que se vale o pesquisador para ‘apoderar-se da matéria’, mas não devem ser identificados com o método” (NETTO, 2009, p. 779). Isto é: os procedimentos metodológicos devem servir, para a perspectiva ontológica, como meios para *ajudar na tradução teórica, a revelar* o objeto.

Depois de tudo isso que argumentamos cabe uma observação. Existem conhecimentos teóricos falsos e conhecimentos teóricos verdadeiros. O parâmetro, também aqui, para compreendermos qual teoria é verdadeira e qual teoria é falsa deve ser a realidade objetiva por meio do processo histórico em seus limites e possibilidades reais e concretos. Desse modo, “a verdade teórica de um objeto é a sua reprodução integral, ou seja, que o sujeito deve capturar a lógica própria do objeto, não imputar-lhe uma lógica qualquer” (TONET, 1995, p. 10).

Reprodução integral não quer dizer que o pesquisador tenha que produzir um conhecimento absoluto e completo daquilo que investiga. Isto é impossível. É impossível não porque esta é nossa opinião, mas sim porque a realidade funciona desse jeito. Se compreendermos que a teoria é a reprodução no plano do pensamento do movimento essencial e real do objeto, então, também entendemos que a realidade é mais dinâmica que a teoria e esta última, por sua vez, deve sempre se esforçar para captar as tendências gerais da realidade por meio do conhecimento científico.

Aqui reside a importância da categoria da totalidade. Não como sinônimo de tudo. Totalidade enquanto expressão das múltiplas interações que as distintas dimensões da vida humana (educação, traba-

lho, arte, filosofia, ideologia, política etc.) exercem entre si. Totalidade enquanto síntese do movimento histórico passado e enquanto campo de possibilidades para atuação futura. Quanto mais pesquisamos sobre nosso objeto de pesquisa (que existe na realidade, independente de fazermos pesquisa ou não), mais apreendemos articulações que ele estabelece na realidade e que não havíamos percebido, portanto, mais nos aproximamos da totalidade.

Se o foco fica restrito no sujeito, nos discursos, nas narrativas etc. fica impossível levar em consideração a totalidade social, mas tão somente fragmentos esparsos e aparentemente sem ligações entre si, deixando, de novo, para os pesquisadores criarem uma lógica sobre a realidade.

Por isso mesmo, para Lukács, a crítica é decisiva no conhecimento teórico. Crítica, entretanto, não é ofender, acatar ou desacatar determinado aspecto de uma teoria ou ideologia por gosto ou preferência. A crítica, na tradição teórica da perspectiva ontológica, “consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites”, ao mesmo tempo, “em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (NETTO, 2009, p. 775).

Por isso mesmo criticamos as propostas que entendem que a superação da dicotomia entre teoria e prática pode se dar por meio apenas do conhecimento, da subjetividade e da consciência. O compromisso teórico maior dos pesquisadores em educação e dos professores de modo geral deve ser a produção, efetiva, de *conhecimentos científicos e a transmissão* desses mesmos conhecimentos altamente desenvolvidos e elaborados pela humanidade. Para transformar a realidade, os trabalhadores precisam se apropriar de um patrimônio histórico humano que mostre a essência desta sociedade ao longo do processo histórico. Quanto mais os pesquisadores e professores produzirem uma teoria de

qualidade que apreenda a essência, a dinâmica e a estrutura do objeto em questão, mais estarão contribuindo e demonstrando seu compromisso político com os trabalhadores.

Como nos explica Lukács, a “crítica ontológica”, deve “ser, pois, necessariamente uma crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social” (LUKÁCS, 1981, p. 63). A referência da crítica ontológica é sempre “o conjunto diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes – e as interrelações dos modos de comportamento que daí derivam”, já que, apenas assim, “é possível fazer um uso correto da função da práxis como critério da teoria, função decisiva para todo desenvolvimento intelectual e para toda práxis social” (LUKÁCS, 1981, p. 64).

Desta forma, cabe apresentarmos elementos de *ordem onto-metodológica* indispensáveis, para a *educação escolar numa preocupação crítica ontológica* e que defenda o processo de transmissão dos clássicos.

1) *Analisar a origem, natureza e função social da educação.* Essa abordagem mostra a importância da análise da realidade social objetiva ao longo do processo histórico. De modo geral, a maioria das análises procura compreender a educação procurando as várias e diversas definições dos autores mais consagrados no assunto. Por fim, se escolhe aquela definição que mais agrada o escritor. Este procedimento não leva em consideração o movimento histórico. Se queremos, seriamente, compreender o que é a educação, sem romantizá-la e sem impor-lhe tarefas hercúleas a realizar, é preciso buscar a sua origem no processo humano do indivíduo tornar-se membro do gênero e, para tanto, é indispensável o estudo do complexo do trabalho enquanto categoria fundante do ser social em articulação com a totalidade social fundada por ele.

2) *Investigação sobre a relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca para com o trabalho e a totalidade social.* A

partir do estudo do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e, também, dos aspectos gerais da reprodução social, percebemos como que a educação possui várias relações para com o próprio trabalho, que assumirá uma característica própria em cada modo de produção e, ainda, para com a própria totalidade social. *Dependência ontológica*: Usamos esta expressão com relação à todos os complexos sociais (arte, educação, filosofia, ciência etc.) para com o trabalho. Isto quer dizer que todos eles são fundados pelo trabalho e que todos eles irão atuar dentro do campo e dos limites determinado tanto pelo trabalho quanto pela totalidade social. Exemplo: a educação possui uma dependência ontológica para com o trabalho, quer dizer: 1) é impossível existir educação sem o trabalho e; 2) a educação irá atuar em face dos limites e das possibilidades impostas pela forma típica de trabalho em uma dada formação social. *Autonomia Relativa*: Também usamos esta expressão para indicar que a autonomia de cada complexo social frente ao trabalho específico de cada formação social é sempre relativa e nunca absoluta. *Determinação Recíproca*: Indica que os complexos sociais interagem entre si e com a totalidade social. Aqui é importante explicar que a totalidade social não se resume apenas à mera soma das partes. É isso, porém, a totalidade também guarda uma síntese qualitativa superior à simples soma das partes. Pense num bolo... Ele não é apenas a soma-tória de ovos, farinha, leite, fermento etc. É isso, porém ele também é qualitativamente diferente da simples adição de seus ingredientes. A determinação recíproca implica pensar que todos os complexos interagem entre si, interagem com a totalidade social e com a categoria fundante do ser social: o trabalho.

3) *Pesquisar o “momento predominante” na interação da educação com as demais dimensões sociais*. Esta é a relevância da categoria da *totalidade*. Como diria Lukács: “os processos parciais só são compreensíveis como partes do organismo complexo” (LUKÁCS, 2014, p. 28). Isto quer dizer que em toda e qualquer interação social existe um ou

mais momentos decisivos que colocam as possibilidades reais e efetivas para o desdobramento da dinâmica histórica. Muitas análises em educação terminam por investiga-la apartada da sociedade em que interage e atua. Pesquisam a educação isolada do momento predominante que a totalidade social exerce. Esquecem a base e o fundamento que o trabalho assalariado coloca como matriz das desigualdades sociais nesta forma de sociabilidade e, com isso, em vários casos, acabam exigir da educação tarefas hercúleas como dar conta dos processos de exclusão, formar integralmente os indivíduos etc. Levar em consideração o “momento predominante”, portanto, é criticar as tendências que imputam uma autonomização absoluta dos complexos e das dimensões sociais. É fundamental lembrar que: “não existe nenhum problema humano que não seja, em última instância, desencadeado e que não se encontre profundamente determinado pela práxis real da vida social” (LUKÁCS, 1981, p. 87).

4) *Compreender qual orientação ideológica do ensino.* Já vimos no capítulo anterior que a ideologia, para a abordagem ontológica, não deve ser confundida com sinônimo de falsa consciência. A ideologia será o conjunto de valores, concepções de mundo, de ser humano e de sociedade que irão orientar a prática social. Como afirma Lukács: “devemos manter em vigor, também, no caso da ideologia, um princípio dialético fundamental: a verdade é concreta” (LUKÁCS, 2014, p. 57). Esta formulação é imprescindível para educadores e pesquisadores em educação. Devemos sempre refletir sobre a orientação ideológica de nossos textos, pesquisas, aulas, materiais, palestras, cursos etc. Quais os conhecimentos que estão sendo transmitidos: aquilo que de mais elevado a humanidade produziu no campo das artes, da história, da ciência e da filosofia? Ou estamos transmitindo em nossas pesquisas e aulas um conhecimento preso ainda à camada mais epidérmica da realidade e próximo do senso comum? Tenhamos consciência ou não, o que interessa é o conhecimento *mais desenvolvido e elaborado* pela hu-

manidade. Além disso, a orientação ideológica pela perspectiva ontológica é crucial para o entendimento efetivamente crítico.

5) *A relação entre consciência e realidade objetiva.* O idealismo – em sentido filosófico – imputa à consciência, à subjetividade ou ao espírito um papel ativo absoluto na conformação da vida social. Com isso, termina-se por exigir da realidade algo que ela não pode oferecer. Por outro lado, o materialismo também não apreendeu corretamente o equacionamento entre subjetividade e objetividade. Ao fim e ao cabo, de modo geral, no debate educacional tem prevalecido o idealismo. Como mostramos no capítulo 01, Lukács ao analisar o trabalho nos explica que a consciência humana possui um papel realmente ativo na produção da vida em sociedade. Todavia, a consciência, para cumprir sua função, deve refletir, articular, estudar e correlacionar os elementos reais e existentes na própria realidade. Caso a consciência fantasie ou lucubre sobre a objetividade, terminará por confundir possibilidades com entraves e entraves enquanto possibilidades. Novamente aqui, podemos perceber que a realidade objetiva exerce o papel de momento predominante, pois desempenha a prioridade ontológica na relação com a consciência humana. Isto não significa um desprezo desta última, mas, ao contrário, indica-nos a apreensão das potencialidades e das fronteiras que ajudam-nos a diferenciar o idealismo do pessimismo na análise educacional. A realidade objetiva possui a prioridade ontológica, ou seja, “o campo de decisões é delimitado precisamente por este complexo de ser [...] a posição de séries causais no interior da posição teleológica está – imediata ou mediatamente – determinada, em última análise, pelo ser social” (LUKÁCS, 1981, p. 39). Isto significa que se abandonarmos de nossa investigação a preocupação em desvendar o funcionamento da totalidade, tenderemos a formular “especulações vazias” no campo educacional, isto é: “numa decisão concreta entre diversas possibilidades concretas; se a questão da escolha é posta num nível mais alto de abstração, se é separada inteiramente da concretude,

ela perde toda conexão” com a realidade “e se torna uma especulação vazia” (LUKÁCS, 1981, p. 108).

6) *A centralidade do Professor no processo de transmissão do conhecimento científico objetivo, das artes, da filosofia, numa abordagem crítica ontológica.* Atualmente está na moda afirmações que desprezam a ciência. Desprezam o trabalho teórico árduo na compreensão da essência dos fenômenos sociais. Alguns até chegam a afirmar a inexistência da essência nos fenômenos sociais. Todavia, se a aparência dos fenômenos coincidissem com sua essência imediata, dada pelos sentidos; toda a ciência seria supérflua. Isto indica que é preciso, incluído aqui a pesquisa educacional, esforço para captar os traços de continuidade e a sua manifestação aparente, para além do que a superfície nos mostra. Tal é o sentido de *crítica ontológica* como já expusemos anteriormente. Abandonar a teoria, como se ela fosse menor ou desnecessária é o mesmo que se lançar numa viagem em mar aberto sem fazer questão de qualquer tipo de orientação. Tal é a crítica ao *praticismo* possível de ser extraída do estudo da *Ontologia* lukacsiana. Quando Lukács afirma que “a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo acerca da criação daquelas objetividades e dos processos cujo pôr em movimento pode levar a alcançar o fim posto” (LUKÁCS, 1981, p. 15), ele está ponderando que o conhecimento científico, ainda que nunca absoluto, é fundamental para a compreensão efetivamente crítica da realidade e a sua correta intervenção. Sem este “conhecimento objetivo”, ou seja, sem este conhecimento teórico científico “a finalidade permanece um mero projeto utópico” (LUKÁCS, 1981, p. 18).

Como já demonstramos anteriormente, o conhecimento, por si só, não transforma sozinho a realidade objetiva. Ele precisa estar articulado a movimentos reais em sua efetividade. Contudo é importantíssimo compreender que o acesso ao conhecimento erudito, a apro-

priação que dele fazemos auxilia positivamente em nossa compreensão crítica do mundo. O próprio Lukács (2013) deixa isso claro ao *dialogar criticamente* em sua obra com autores clássicos da filosofia como Hegel, Aristóteles e outros. Concordo com Duarte (2016) ao afirmar que:

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade, ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. **Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto**, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, **põe em movimento o humano**. (DUARTE, 2016, p. 34, grifos nossos)

Atualmente o que se passa é a disseminação da *aparência enganadora* das pedagogias pós-modernas que estão cada vez mais presentes na educação escolar. A esse respeito é fundamental a leitura de Duarte (2001), bem como de Saviani (2008). Podemos sintetizar, brevemente, o irracionalismo e a postura reacionária presente nestas *pedagogias do “aprender a aprender”* em: 1) aquilo que o aluno aprende por si só é mais importante do que aquilo que poderia aprender por meio do ensino; 2) o que importa é o processo de construção do conhecimento e não quais conhecimentos são transmitidos; 3) a escola deve se preocupar mais com a prática espontânea e cotidiana dos alunos com objetivo de desenvolver uma “aprendizagem significativa” e um “ensino territorializado/contextualizado” e; 4) o aluno deve ter as “competências e habilidades” para estar preparado para as mudanças do mercado de trabalho.

Todos estes fundamentos das *pedagogias pós-modernas na educação são essencialmente reacionários, antidemocráticos e anti-humanistas*. Defendem, no plano do discurso, o “respeito às diferenças”. Contudo,

na prática efetiva, reforçam ainda mais as desigualdades sociais, pois desvalorizam o papel do professor e a função social da escola em transmitir aqueles conhecimentos mais elaborados que a humanidade elaborou ao longo da história. Desvalorizam o ensino e o professor, por centrarem seu foco de atenção na prática imediata e não na essência do movimento real em sua dinâmica histórica. Desvalorizam a escola, pois focam mais no processo de construção do conhecimento e não na reflexão indispensável a respeito dos conhecimentos a serem transmitidos e assimilados. Por fim, são anti-humanistas e antidemocráticas, pois cerceiam ainda mais os trabalhadores de se apropriarem das objetivações intelectuais mais ricas que o gênero produziu e, com isso, contribuem para a alienação dos trabalhadores da compreensão crítica de mundo, de ser humano e de sociedade. Desenvolveremos de modo mais profundo a estrutura do pós-modernismo no capítulo 04.

Como explicitado nos capítulos anteriores, de modo geral, a *função social da ciência* é a compreensão correta, aproximada, da totalidade, da essência do objeto investigado. A *função social da educação* é a transmissão e apropriação de conhecimentos perante uma totalidade construída historicamente. A *função social da grande arte* é conectar os indivíduos com o gênero de modo positivo e para além das alienações. A *filosofia*, por sua vez, possibilita apreender as grandes questões que envolve a trajetória da humanidade. Estas compreensões são lições presentes na reflexão lukacsiana que auxiliam a entender a importância dos conhecimentos elaborados perante a educação escolar. Estes são critérios sólidos para identificarmos as objetivações intelectuais mais desenvolvidas a serem transmitidas. Aqueles conhecimentos (sejam eles estéticos, científicos ou filosóficos) que deturpam os indivíduos e o gênero, que são deterministas, que apenas nos levam ao imobilismo derrotista e que considera esta forma de sociedade insuperável, são conhecimentos anti-humanistas. É preciso compreender:

[...] a prioridade do elemento material na essência, na constituição do ser social, por um lado, mas, por outro e ao mesmo tempo, a necessidade de compreender que uma concepção materialista da realidade nada tem em comum com a capitulação, habitual em nossos dias, diante dos particularismos tanto objetivos quanto subjetivos. (LUKÁCS, 1978, p. 20)

Os “particularismos” que o filósofo húngaro fala diz respeito às manipulações que fragmentam a humanidade enquanto todo e em suas individualidades, rebaixam o horizonte de análise em posturas a-históricas e acríticas. Não apreendem a reciprocidade entre aparência e essência, dissolvendo a riqueza das mediações da totalidade em pedaços soltos, desconectados e idealisticamente concebidos. Portanto, os conhecimentos mais desenvolvidos dizem respeito à:

[...] **prática social em sua totalidade**, ou seja, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. **O critério é, portanto, o da plena emancipação humana.** Em termos educativos, **há que se identificar quais conhecimentos podem produzir**, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, **a humanização do indivíduo.** (DUARTE, 2016, p. 67, grifos nossos)

Enfim, as lições que o estudo da *Ontologia* de Lukács possibilitam à reflexão pedagógica e educacional que defenda a educação escolar e o papel do professor são enormes. Lukács, em nossa compreensão, é um clássico que elaborou importantes análises para o entendimento da realidade objetiva para além das aparências. Ainda é um campo aberto a ser desvendado por pesquisadores e professores realmente preocupados com a educação. Sem conhecimento científico, embasado na história, para a compreensão da educação, não teremos chance alguma

de contribuir, num sentido efetivamente positivo, na defesa do ser humano em sua integralidade. Os obstáculos são enormes e numerosos em nossa realidade, todavia, isso reafirma, mais do que nunca, a importância do *da atuação docente preocupada com a transmissão dos clássicos* do patrimônio intelectual construído historicamente numa perspectiva *crítica-ontológica*. Concordo com a ideia de que “lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2016, p. 27).

CAPÍTULO 4

O PÓS-MODERNISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:

A CELEBRAÇÃO DO IRRACIONALISMO

“Sua dialética, afiada como uma navalha, achava justificativa para todas as objeções. Todavia, não as encontrando mais no seu espírito, procurava-as, com uma tenacidade absurda, fora de si, como se alguém o forçasse e o impelisse a isso”. (DOSTOIÉVSKI, 2010, p. 103)

Todo o desenvolvimento de nosso escrito até aqui foi necessário para fundamentar solidamente, numa prerrogativa ontológica, o entendimento da ciência, da grande arte e da autêntica filosofia na educação escolar, para além do ensino espontaneísta e praticista que não supera as aparências.

Entendemos que ainda vivemos na sociedade capitalista. Obviamente a sociedade de nossos dias é muito diferente daquela do século XVIII e XIX. Todavia, a *essência* desta forma de sociabilidade continua a mesma: exploração sobre o processo de trabalho para garantir os lucros e o enriquecimento do capital, isto é, ainda existe a exploração sobre o trabalho exercido sobre aqueles indivíduos que não possuem os meios de produção e subsistência e apenas dispõem de sua força de trabalho para ser vendida no mercado.

Todavia, a crise que vivenciamos, hoje, é muito mais profunda e dramática do que qualquer crise anterior: trata-se de uma *crise das estruturas* mais íntimas desta socialidade. Esta crise estrutural atinge todas as escalas: a escala do nosso corpo, com os venenos, por exemplo, que

engolimos nos alimentos; a escala dos nossos bairros, municípios, estados e países. Observemos, por exemplo, o desemprego, a avassaladora disseminação da violência, guerras e barbáries. Além disso, esta crise estrutural afeta absolutamente todas as dimensões: a dimensão política, educacional, filosófica, científica, artística etc. A maneira como esta crise se efetiva em cada território pode ser distinta, todavia, todos os lugares sofrem os impactos da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002). Com efeito, esta crise apenas coloca duas saídas para o gênero humano: ou a superação deste sistema social rumo à uma forma de sociabilidade sem qualquer tipo de exploração do homem pelo homem, ou, por outro lado, o próprio fim da humanidade é uma possibilidade real e concreta, como os dados bélicos e a destruição ambiental drasticamente comprovam.

A ideologia do pós-modernismo rejeita e ridiculariza com o adjetivo de “utópico” todos os esforços teóricos e práticos de superação desta ordem societária. O pós-modernismo não é um todo homogêneo. Contudo, apresenta traços que se mantêm em sua estrutura e “críticas”, dentre eles: 1) o abandono da possibilidade do conhecimento em *desvendar* o real; 2) a dissolução da categoria da *totalidade*; 3) a rejeição da existência da relação entre *essência e aparência* e 4) a *perspectiva utilitarista* que apenas beneficia a manutenção desta sociedade com desigualdades estruturais. Estes são os principais pontos que estruturamos nossa crítica, numa *abordagem ontológica*, isto é, numa prerrogativa preocupada com os autênticos interesses do gênero humano e não as bárbaras demandas do mercado. A crítica ontológica, desse modo, é uma “crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social”, tendo como referência o conjunto “diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes – e as interrelações dos modos de comportamento que daí derivam” (LUKÁCS, 1981, p. 63-64). Importante esclarecer que:

Minha recusa ao pensamento pós-moderno não decorre do fato de ele ser um produto cultural da sociedade burguesa, mas sim do fato de se tratar de uma ideologia que, ao invés de valorizar aquilo que de humanizador a sociedade burguesa tenha produzido, se entrega de corpo e alma à celebração do irracionalismo, do ceticismo e do cinismo (DUARTE, 2006, p. 616).

No item 4.1 apresentamos os principais pressupostos do posicionamento “teórico” de Ernst Von Glasersfeld, pois este autor, expoente do chamado “construtivismo radical” reúne em suas elaborações as principais teses que se fazem presentes no pós-modernismo. No item 4.2 estabelecemos a crítica - a partir das elaborações da *razão ontológica* - aos pressupostos pós-modernos no âmbito do conhecimento, apontando o risco que representam na educação escolar para a disseminação de posturas irracionais e insanas que, do ponto de vista prático, contribuem para a continuidade desta crise estrutural.

Imprescindível entendermos que as teorias que se fazem presentes na educação escolar contribuem na concepção de mundo e de sociedade dos alunos. Nesse sentido, mais do que nunca, há a urgência histórica em refletirmos sobre as teorias pedagógicas que se fazem presentes nas escolas: são elaborações intelectuais que permitem agarrar os fundamentos dos fenômenos estudados numa postura conectada com os interesses humano-genéricos? Ou, na contramão disso, são discursos que coadunam com a permanência da violência, com a fragmentação das individualidades e com a desvalorização da razão científica?

4.1 - Principais Fundamentos do Pós-Modernismo

Para este pensador o conhecimento “não tem, e não pode ter, o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas antes tem função adaptativa” (GLASERSFELD, 1998, p. 19).

Ou seja: um primeiro elemento importante do pós-modernismo é o desprezo pela ciência no sentido da sua função social em desvendar e descobrir a essência dos objetos. O sujeito, o indivíduo tomado isoladamente seria a fonte para a *criação*, isto é, para a *construção* do objeto: “Protágoras, quinhentos anos antes da era cristã, já dizia que o homem é a medida de todas as coisas (e determina) que elas são e como elas são” (GLASERSFELD, 1995 a, p. 18).

Tal construção da realidade e do conhecimento se dá a partir das experiências dos indivíduos. Aqui, podemos perceber um segundo elemento das “teorias” pós-modernas: o empirismo. As análises pós-modernas não superam as aparências da realidade, elas se resumem em contabilizar os elementos da objetividade a partir de parâmetros *criados pela consciência que examina a si própria* e confere uma *lógica pensada* pelo sujeito para ser *aplicada* sobre o real. O mundo passa a ser entendido enquanto um mundo de experiências que “se constitui pelas experiências e não tem nenhuma pretensão à verdade, no sentido de correspondência com uma realidade ontológica” (GLASERSFELD, 1994, p. 35). Se cada sujeito possui o seu ponto de vista e o seu próprio processo de construção do conhecimento, não faz sentido analisar as teorias, para o pós-modernismo, em função das categorias de verdade e falsidade.

A *razão ontológica*, isto é, a razão que analisa as teorias no confronto com o movimento essencial da totalidade do real é categoricamente abandonada e desprezada pelo pós-modernismo. Por isso mesmo, saúdam e celebram o irracionalismo, acreditando serem progressistas e inovadores, já que superaram as “certezas” presentes no pensamento dos pensadores modernos. Aqui está a terceira grande característica: o irracionalismo, ou seja, proposições e tentativas de teorização que, por abandonarem a tarefa em revelar a objetividade, passam a refletir a partir do empírico e do epidérmico, girando a consciência ao redor de si mesma. Aliás, sobre isto, a seguinte passagem é emblemática:

É impossível comparar nossa imagem da realidade com a realidade lá fora. É impossível, porque para checar se nossa representação é uma imagem “verdadeira” da realidade nós deveríamos ter acesso não só à nossa representação, mas também à realidade externa antes de conhecê-la. E porque **o único caminho pelo qual nós supostamente podemos alcançar a realidade é precisamente o caminho que gostaríamos de checar e verificar, não há saída possível desse dilema** (GLASERSFELD, 1981, p. 89, grifos nossos).

O conhecimento não passa de um “mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor” (GLASERSFELD, 1998, p. 20). Este é um aspecto extremamente pragmático e utilitarista do conhecimento, pois se rende ao praticismo e aos interesses imediatos e cotidianos dos indivíduos. A perspectiva relativista embasa o utilitarismo, como podemos constatar ao afirmar que:

Uma chave “serve” se abre a fechadura. Esse servir descreve a capacidade da chave, não da fechadura. Graças a ladrões profissionais sabemos muito bem que existem muitas chaves desenhadas de forma bastante diversa das nossas mas que, entretanto, abrem nossas portas (GLASERSFELD, 1984, p. 21).

Estamos diante de um exemplo claro de uma análise superficial. Mesmo os argumentos mais superficiais poderiam contrariar aquilo que Glasersfeld afirma. Em primeiro lugar o fato de existirem vários formatos de chaves para abrir a mesma fechadura, não invalida a constatação de que independente do formato que a chave venha a assumir, ela precisa, concretamente, ter o “segredo”, ou seja, o código correto para destravar a fechadura. Por sua vez para descobrir esse código ou, até mesmo para confeccionar uma “chave-mestra”, foi preciso que um chaveiro pudesse se apropriar do funcionamento correto e verdadeiro do modo de operação de chaves e fechaduras, caso contrário, não seria capaz de fabri-

car chaves, tampouco destrancar fechaduras, cofres, cadeados etc. O que Glaserfeld intenta, na realidade, é a justificação da incapacidade humana em apreender a totalidade do real, típico das posturas pós-modernas.

A realidade, para os pós-modernos, é apenas formada por fragmentos que não podem ser apreendidos em seu conjunto, em seu movimento próprio, pois sequer existe uma totalidade e um movimento inerente à própria realidade. Movimento, mediação, totalidade, contradição etc. são construções arbitrárias que não podem ser garantia de uma reprodução correta da objetividade. Os fragmentos apenas podem ser “os pedaços da experiência, uma vez isolados, podem ser comparados, separados, e ligados” (GLASERSFELD, 1995 b, p. 158). Isso, por sua vez, para o pós-modernismo se relaciona com o entendimento de que “independentemente da forma como for definido, está na cabeça das pessoas e o sujeito pensante não tem alternativa senão construir aquilo que conhece com base na sua própria experiência” (GLASERSFELD, 1995 b, p. 19). O conhecimento, por fim, não pode ser mais do que “um mapa do que se pode fazer no ambiente no qual se tiveram experiências” (GLASERSFELD, 1996, p. 79).

Duarte (2005) aponta uma importante análise ao afirmar que:

A primeira delas, que instaura a separação entre epistemologia e ontologia, é a de que o conhecimento, numa perspectiva construtivista, não deveria ser considerado uma representação de uma realidade exterior, mas sim um instrumento mental empregado no processo de adaptação do indivíduo ao meio. A segunda ideia, decorrente da primeira, é de que o conhecimento não deve ser avaliado através da categoria verdade, isto é, não se trata de avaliar o quanto o conhecimento seria verdadeiro, o quanto ele representaria corretamente a realidade exterior ao pensamento, mas sim o quanto ele constitui-se em um mapeamento das ações que viabilizam a adaptação do

indivíduo ao meio. A terceira ideia é a de que a adaptação é um processo de encaixe “no mundo tal como o vemos”. Adaptação, viabilidade e encaixe seriam três ideias inseparáveis na epistemologia construtivista, segundo a interpretação de Ernest Von Glasersfeld. Ele afirma que tais ideias encontram respaldo na epistemologia piagetiana. Sua leitura da obra de Piaget parte do fato, a nosso ver incontestável, de que p pensador suíço via o processo de conhecimento como um processo de adaptação. A partir disso Ernst Von Glasersfeld entende que conceber o conhecimento como adaptação estabeleceria uma ruptura radical com a epistemologia tradicional, que conceberia o conhecimento como representação de uma realidade externa ao pensamento. (DUARTE, 2005, p. 93)

O professor, por sua vez, “não pode dizer aos alunos quais os conceitos que devem construir ou como devem fazê-lo” (GLASERSFELD, 1995b, p. 301). Percebam o esvaziamento da função do professor e da educação escolar no pós-modernismo. O professor não precisa ser alguém que domine conhecimentos eruditos, elaborados e clássicos para *transmiti-los criticamente* aos seus alunos. A escola não precisa contribuir para socializar as objetivações intelectuais mais desenvolvidas no campo das ciências, das artes e da filosofia. Bastaria, para os pós-modernos, ajudar os alunos em *situações espontâneas e praticistas*. O foco da aprendizagem deveria, para eles, estar nas necessidades imediatas dos alunos. O importante seria deixar os alunos construírem o seu próprio caminho para aprenderem sozinhos, e não refletir sobre os conteúdos que seriam aprendidos e ensinados. Nesse aspecto:

Se os construtos mentais são sempre essencialmente individuais e subjetivos, se o sujeito nunca poderia fazer afirmações sobre a realidade exterior ao seu pensamento, então o professor não pode partir do pressuposto de que a representação que ele detém sobre algo possa ser conhecida de forma objetiva por

seus alunos. O máximo que o professor pode fazer é criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo de tal maneira que, num determinado momento do processo educativo (seria melhor dizer construtivo), o professor e o aluno chegassem à conclusão de que acreditam estar partilhando significados semelhantes sobre algo. (DUARTE, 2005, p. 98)

O pós-modernismo ajuda, portanto, as classes dominantes na destruição da educação escolar e no papel dos professores. De modo geral o irracionalismo pós-moderno entende que: 1) *o indivíduo cria e constrói o objeto*, sendo este um produto da consciência e não necessariamente existente no real; 2) *a realidade é formada apenas por fragmentos e pedaços isolados* (dessa maneira, adeus categoria da totalidade!), eles próprios, oriundos da subjetividade dos indivíduos; 3) *o relativismo*, ou seja, tudo depende do “olhar” e da “perspectiva” dos sujeitos e, nesse aspecto, não há razão para julgar os conhecimentos como verdadeiros ou falsos, já que isso é fruto das “certezas” que os pensadores modernos possuíam em suas épocas; 4) *o empirismo*, isto é, as análises pós-modernas não avançam para além das aparências do real e, em alguns casos, sequer cogitam a existência de um movimento essencial na objetividade; 5) no âmbito da educação escolar há a defesa do *espontaneísmo* e não do diretivismo no processo de ensino que, por sua vez, deve se guiar apenas pelos interesses imediatos dos alunos e; 6) *o pragmatismo*, isto é, o conhecimento deve ser avaliado a partir da sua utilidade ou não em alguma situação prática do dia-a-dia.

4.2 - Em Defesa da Razão Ontológica na Educação Escolar

Como podemos averiguar anteriormente o pós-modernismo não contribui com a existência da educação escolar, com a necessidade da transmissão de conhecimentos pelos professores e, nem mesmo

com a produção de conhecimentos científicos verdadeiros que possuam como referência a essência da realidade enquanto totalidade.

Isso não ocorre por um acaso qualquer. O pós-modernismo é um fenômeno ideológico da sociedade capitalista inerente ao período de crise estrutural no qual vivemos. A ideologia não pode ser analisada a partir de critérios criados pela subjetividade de cada um. A ideologia precisa ser explicada à luz da função social que exerce na sociedade perante um conflito social como Lukács (2013) nos explica. A ideologia é a “ideação, no contexto da sociedade e particularmente no contexto das sociedades clivadas que ilumina uma certa compreensão do que ocorre e é proposta para a resolução dos choques, dos conflitos, das lutas” (CHASIN, 1988, p. 109). Afirmamos que o pós-modernismo é um fenômeno ideológico a favor das classes dominantes, pois ele contribui para a permanência desta sociedade, contribui para a confusão sobre o entendimento do real, formando uma espécie de “blindagem” contra proposituras que intentem conhecer com rigor e com crítica o movimento social enquanto todo.

As classes dominantes precisam mais do que nunca explorar os trabalhadores para garantir a reprodução dos seus lucros e das suas riquezas. Ocorre que este processo, na contemporaneidade, chegou a um ponto insustentável: não há natureza, não há força de trabalho, não há vida que aguente o modo de reprodução da sociedade regida pelos interesses do mercado. Nunca antes tivemos tamanho desenvolvimento da ciência, das técnicas e das tecnologias e, ao mesmo tempo, níveis espantosos de depressão, suicídio, violência, desemprego, fome, devastação da natureza etc.

Mesmo assim, as classes que vivem da exploração alheia não podem explicitar os seus fundamentos, as suas bases e a sua lógica em subordinar todas as necessidades humanas aos imperativos dos grandes agentes econômicos. Isso iria contra seus próprios interesses enquanto

classe. Por isso, no plano da filosofia, da ciência, da educação etc. irá se disseminar de modo muito mais abrangente as proposições pós-modernas irracionais, pois não se baseiam na essência da realidade social.

Do ponto de vista das *autênticas demandas* do gênero humano, temos a necessidade de compreender, nos apropriar e transmitir uma análise (no ensino de matemática, história, geografia, ciências naturais etc.) respaldada na *razão ontológica*. O que isto significa? Significa que para entendermos qualquer dimensão humana, precisamos remontar o processo pelo qual os indivíduos se formam humanamente. A razão ontológica remonta às formulações dos pensadores gregos, medievais e pouquíssimos pensadores do início da era moderna. Para esta perspectiva, a realidade existe independentemente da consciência. Além disso, o papel da ciência é justamente agarrar os fundamentos, isto é, as raízes históricas de desenvolvimento do objeto investigado em sua essência e totalidade. Para a razão ontológica não se trata, portanto, de criar ou construir o objeto, mas sim, desvendá-lo, descobrir suas leis próprias, traduzir seu movimento originário e contraditório.

Se assim o procedermos, iremos verificar que os seres humanos se originam sobre o planeta a partir do momento em que começam a desempenhar atos de trabalho. Observemos bem que estamos nos referindo ao trabalho enquanto atividade social de transformação da natureza para a produção das condições materiais da existência social. Não se trata do trabalho assalariado, ainda.

A natureza não fornece tudo que é preciso para a existência humana. Para produzir a vida em sociedade, os seres humanos precisam transformar a natureza de modo intencional (LUKÁCS, 2013). Este processo de objetivação possibilita a produção de novos instrumentos, novas habilidades, novas técnicas, novos conhecimentos etc. Estes elementos que foram produzidos pela atividade vital humana, permitirão os indivíduos também se transformarem. Todo este conjunto irá

formar o *patrimônio intelectual e material humano-genérico*. Para que as novas gerações possam continuar com a reprodução das sociedades e se formarem humanamente, elas precisarão se apropriar das objetivações das gerações passadas. Portanto, o processo de objetivação e de apropriação constitui a dinâmica do desenvolvimento histórico (DUARTE, 2013).

A educação é justamente a dimensão social que possibilita os indivíduos transmitirem e se apropriarem dos conhecimentos, valores, habilidades etc. disponíveis perante uma determinada totalidade social. A totalidade não é uma categoria inventada pela subjetividade. Ela é uma categoria traduzida a partir da realidade, pois existe efetivamente. A totalidade é a síntese das várias mediações e determinações que os complexos sociais (educação, arte, filosofia, ciência, trabalho etc.) estabelecem entre si. A totalidade apresenta sempre as oportunidades, possibilidades, limites e obstáculos para os indivíduos se apropriarem das objetivações elaboradas pelo gênero. Quais conhecimentos serão transmitidos e em qual orientação ocorrerá esta transmissão, são questões que podem ser respondidas em face da pesquisa que se predispõe a explicitar o movimento histórico de constituição e de estruturação de uma determinada totalidade social.

No caso da sociedade capitalista, o trabalho aparece em sua forma alienada. A alienação são obstáculos criados pelos seres humanos que os impedem de se desenvolverem plenamente em todos os sentidos (LUKÁCS, 2013). Quem controla o processo de trabalho, a duração da jornada, o que será produzido, a forma que será produzida, os materiais a serem utilizados, as necessidades que devem ser atendidas em detrimento de outras etc. são as classes dominantes e não os próprios trabalhadores. O controle da ciência, da tecnologia, da educação, etc. é realizado pelo capital e não pelos próprios trabalhadores. Isto é extremamente alienador e alienante, pois o objetivo do capital é expan-

dir seus negócios e aumentar os seus lucros. Até mesmo o vencedor do Prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina de 1993, o britânico Richard J. Roberts chega a afirmar que: “crítico que a indústria diga que quer curar doenças quando não o faz, porque não é um bom negócio”².

O capitalismo na história da humanidade teve um grande papel civilizatório. Não estamos defendendo um retorno às formas de sociabilidades menos desenvolvidas. Com certeza a *liberdade formal* presente na sociedade orientada pelo capital é superior, do ponto de vista social, com relação ao modo de vida em sociedades feudais ou do modo de produção escravista. O capitalismo desenvolveu as forças produtivas de modo jamais observado antes na história. Pela primeira vez, podemos produzir tudo aquilo que necessitamos para atender nossas diversas necessidades. Todavia, a liberdade no capitalismo é sempre uma *liberdade formal*, ou seja, que está condicionada ao poder aquisitivo dos indivíduos. Quanto maior o poder aquisitivo, maiores são as *possibilidades* dos indivíduos se locomoverem, se desenvolverem, se apropriarem do patrimônio intelectual e material construído pelo gênero humano historicamente. A maior parte da humanidade é constituída pela enorme classe trabalhadora que, em geral, apenas possui o mínimo necessário para a sua sobrevivência física. Alguns trabalhadores nem isso têm garantido!

O trabalho, no sentido de transformação da natureza para a produção das condições materiais da vida em sociedade, esteve e estará sempre presente em qualquer forma de sociabilidade. O trabalho alienado, como é o caso do trabalho assalariado no capitalismo, não. O trabalho não é bruto, perverso, desigual e alienado por sua própria natureza. Estas características são típicas do trabalho nas sociedades divididas em classes sociais antagônicas.

² Disponível em: < https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/04/ciencia/1499183349_915192.html > Último acesso em: dez. 2018.

Tudo isto, no âmbito do conhecimento, nos mostra que: 1) a realidade social é formada por uma totalidade; 2) a totalidade possui como fundamento uma forma típica de trabalho; 3) a objetivação e apropriação são os fundamentos do desenvolvimento histórico; 4) a objetivação e apropriação também precisam ser analisadas em circunstâncias históricas e concretas, pois nas sociedades de classes, como é o caso da sociedade do capital, a alienação irá intervir em todas as dimensões sociais. Se o *trabalho assalariado é desigual em sua essência* (pois a maior parte do valor produzido é apropriada privadamente), então, teremos também *desiguais apropriações das riquezas materiais e espirituais* (conhecimento, artes, filosofia, etc.) perante as classes sociais. Leontiev (2004) já constatava esta dinâmica ao argumentar que:

A concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, **só uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte;** durante este tempo, **os homens que constituem a massa da população,** em particular da população rural, **têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas.** (LEONTIEV, 2004, p. 294, grifos nossos)

A teoria e o conhecimento científico, para a razão ontológica, são a apreensão da essência do objeto investigado, levando em consideração o processo histórico de sua constituição, desenvolvimento e articulações que estabelece com uma dada totalidade social. O conhecimento científico parte das aparências do real, todavia, avança sobre elas, descobrindo as relações que os fenômenos investigados es-

tabelecem histórica e socialmente (NETTO, 2011). Por isso, podemos afirmar que a razão que atende as autênticas necessidades do gênero humano e não as alienadas e alienantes demandas do mercado, é a razão ontológica. Isto ocorre, pois o sujeito, deve mobilizar seus conhecimentos científicos, históricos, estéticos e filosóficos para explicitar o que o objeto é em seu movimento essencial e não imputar-lhe uma lógica preconcebida de modo idealista.

É este tipo de orientação do ensino que deve ser apreendido pelos professores para uma compreensão crítica e profunda da realidade. A este respeito é preciso dizer que não entendemos que a educação e as escolas podem transformar, por si mesmas, a realidade social. Todavia, as transformações materiais na realidade, em uma orientação *humanamente emancipatória*, exigem a apropriação, por parte dos trabalhadores, daquilo que de mais elaborado o gênero humano elaborou no campo das ciências, das artes e da filosofia, por meio da *abordagem da crítica razão ontológica*.

Por isso mesmo, não temos a ilusão de que todas as escolas podem abraçar em absoluto a tarefa de socialização dos conhecimentos clássicos e eruditos. Contudo, isto não deve nos imobilizar. Aqueles professores comprometidos com os interesses universais da humanidade e não com a limitante perspectiva do mercado, precisam se apropriar das formas mais desenvolvidas de conhecimento elaboradas historicamente e contribuir na sua transmissão aos alunos. Em outras palavras, a luta pela emancipação humana exige “entre outras coisas, a luta pela realização, no interior dessa sociedade alienada, das possibilidades máximas de desenvolvimento da individualidade para si” (DURANTE, 2013, p. 15).

O objetivo, nesta perspectiva crítica e humanamente emancipatória, é promover o desenvolvimento intelectual, científico, artístico e filosófico dos alunos para que eles possam aprofundar de modo crítico,

com base na razão ontológica, a sua concepção de mundo, de indivíduo humano e de sociedade. O professor, para esta abordagem, possui um papel decisivo na coordenação do processo educativo, ou seja, em realizar a “condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido historicamente e socialmente” (DUARTE, 2013, p. 45).

A razão ontológica não desemboca nos interesses imediatos e corriqueiros dos alunos. Ela parte dos seus interesses essenciais. Estes interesses essenciais podem ser apreendidos a partir da classe social a qual pertencem. A única classe que, hoje, demanda uma compreensão sólida, real, verdadeira e sistemática da realidade natural e social é a classe dos trabalhadores, porque esta classe não possui objetivos particulares e egoístas. Por outro lado, o interesse mais íntimo que se origina da natureza da classe trabalhadora é a eliminação de toda e qualquer forma de exploração. Em face disto, seus objetivos são universais. Nesse aspecto, “o desenvolvimento do indivíduo como síntese de inúmeras relações sociais precisa ser concebido como um processo situado no interior de outro, o do desenvolvimento histórico do ser humano como um ser social. (DUARTE, 2013, p. 08).

Para a razão ontológica, na educação escolar, a reflexão sobre as formas de ensino precisa estar subordinada ao fim que se pretende atingir. Como o fim que se pretende atingir é o máximo desenvolvimento intelectual dos alunos, então, a reflexão sobre a seleção dos conteúdos escolares precisa contribuir nesta direção. Com efeito, os conteúdos escolares precisam levar em conta as formas de conhecimentos mais elaboradas que a humanidade já produziu ao longo da história. Concordamos com o entendimento de que “os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente” e desse modo, “O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos novamente à vida” (DUARTE, 2016, p. 02).

A educação escolar, numa postura crítica e fundada na razão ontológica, deve se preocupar em desenvolver formas concretas que viabilizem o entendimento de que:

[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com um conhecimento cotidiano; com o saber metódico e não com o saber do senso comum. Mas, por que faço essas afirmações? Porque para **as formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisa da escola.** Ele precisa da escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão do mundo. Se nós começamos a considerar que o saber popular é mais importante e é tão consistente quanto o saber científico, nós estaremos descaracterizando o papel próprio da escola e, com isso, estaremos desservindo à **população trabalhadora que quer ter acesso à escola para se apropriar dos instrumentos elaborados, do conhecimento sistematizado, e não para ficar no espontaneísmo** (SAVIANI, 2014, p. 29-30, grifos nossos).

Para a razão ontológica, portanto, o papel do professor é importantíssimo enquanto função de coordenação do processo educativo. A atividade do professor precisa ser conscientemente organizada e dirigida para a promoção e elevação das capacidades científicas, artística e filosóficas dos alunos. Precisamos lutar, de acordo com as possibilidades existentes na realidade objetiva, para a “difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia” (DUARTE, 2016, p. 14). É preciso trabalhar com os interesses essenciais dos trabalhadores.

Sintetizando: a razão ontológica defende a necessidade e disseminação do conhecimento científico, pois compreende que a essência dos fenômenos não é captável a partir de análises empiricistas que não avançam para além das aparências imediatas. Concordamos com o argumento de que as “massas merecem o melhor e o mais alto produto intelectual. Porque só a grande verdade, a verdade real é que pode conduzi-las para a efetivação” (CHASIN, 1988, p. 111).

A razão ontológica defende a grande arte, pois percebe que ela possui uma função social extremamente enriquecedora na formação da individualidade para-si ao permitir o contato com a trajetória do gênero humano para além das alienações que brotam deste solo social no qual vivemos. A grande arte pode ser reconhecida sempre que:

[...] ela for uma ideação que diz aos homens alguma coisa com relação ao seu auto-conhecimento e projeção na escala do humano, ou seja, a arte é, para cada indivíduo em-si, o instrumento pelo qual ele faz um contato especial (catártico) com o mundo, isto é, ele recua bastante da imediaticidade. A boa arte não é aquela colada na imediaticidade. Aliás, a arte é junto com a filosofia as duas ideações mais afastadas do imediato [...] A arte me afasta da imediaticidade e me faculta o processo catártico, ou seja, o processo de identificação em que eu posso me auto-avaliar e me examinar no processo de elevação da minha generidade. (CHASIN, 1988, p. 85, grifos nossos)

Além disso, a razão ontológica preza pela autêntica filosofia, pois capta a sua função social de refletir e problematizar, com rigor e profundidade, as grandes questões que perpassaram e que perpassam os indivíduos em seu processo de autoconstrução humana. A este respeito, importante considerar que o “filósofo não é um contemplador, o filósofo é um guerreiro. Em última instância, ele está sempre dizendo

em relação ao homem e sua conexão com o mundo, de onde e para onde deste homem” (CHASIN, 1988, p. 121).

No que se refere à educação escolar, a razão ontológica compreende que a escola sofre interferência da totalidade social capitalista que a tudo subordina em favor dos interesses das classes dominantes. Todavia, ainda assim, os professores podem realizar algumas atividades educativas em favor do processo humanamente emancipatório. Se abandonarmos a busca pelo entendimento sério, científico e crítico da totalidade do real em sua essência, terminaremos aderindo posturas irracionistas, porque não há chances de um autêntico futuro humano se efetivar, se continuarmos com a existência da exploração e o desprezo relativista e irracional do pós-modernismo pela ciência, pela grande arte e pela autêntica filosofia.

Leonardo da Vinci já afirmou que “aquele que pode ir à nascente de um rio não vai a um jarro de água”. Nesta mesma direção, compreendemos que a crítica às elaborações de Glasersfeld e, de modo geral, à ideologia do pós-modernismo, é fundamental para esclarecer alunos e professores, desfazendo a confusão e o irracionalismo que despreza a ciência e o entendimento essencial da objetividade. Contudo, também acreditamos que esta crítica, baseada na razão ontológica, precisa se articular à ações concretas e reais que coloquem em evidência as desigualdades estruturais desta sociedade e promova, de fato, uma empreitada rumo à emancipação humana.

O pós-modernismo, como demonstramos, não acredita que a consciência humana seja capaz de compreender a totalidade do real em seu movimento essencial. O máximo a que podemos aceder, para essa razão fenomênica, são às análises empíricas dos diversos e múltiplos fragmentos da objetividade. Por isso mesmo, para os pós-modernos, é mais importante refletir sobre o processo subjetivo de criação do objeto pela mente humana, do que os conhecimentos elaborados historicamen-

te pela humanidade. A totalidade se despedaça em fragmentos; a ciência objetiva se corrói em “olhares”, “pontos de vista” e “suspeitas”; as formas mais desenvolvidas de conhecimentos pelo gênero humano são taxadas de antiquadas, obsoletas e a ignorância a respeito dos clássicos é celebrada e aplaudida com ares de sofisticação. A perspectiva de superação total da exploração é adjetivada de “utópica”, “infantil” e “romântica”. O mercado é saudado e eternizado alegremente pelo pós-modernismo.

O efeito que esta ideologia pós-moderna tem na educação escolar é de um estrago incrivelmente enorme: o professor deixa de ter uma função diretiva em transmitir conhecimentos, para se tornar um “comentador”, um “facilitador”; as escolas deixam de ter como objetivo a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, para se perderem em “projetos ambientais, étnicos, comportamentais”, “comemorações de quase tudo”, “eixos temáticos” etc.; o ensino deixa de se referenciar na transmissão e apropriação dos clássicos, numa abordagem crítica; para louvar a “cultura popular”, o “senso comum”, os “interesses cotidianos” dos alunos. A tempestade que esta sociedade provoca é avassaladora e, defender, um entendimento crítico, racional e científico da essência dos fenômenos sociais em suas articulações com a totalidade, se torna uma tarefa cada vez mais árdua e, ao mesmo tempo, cada vez mais conectada com a defesa do humano em detrimento das alienações que o mercado nos impõe.

A perspectiva da razão fenomênica que alicerça o pós-modernismo nos apresenta um cenário apocalíptico de insanidade, guerras e destruição total. A perspectiva da razão ontológica, por outro lado, recoloca o humano como polo central do efetivo processo de desenvolvimento científico, filosófico, artístico e societário, pois é a única que, de fato, apanha as potencialidades do presente, defendendo uma autêntica construção social do futuro com o legítimo objetivo de atender plenamente as diversas e reais necessidades dos indivíduos e da totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Trata-se apenas de sentir o que é primoroso e ousar exprimi-lo, e isto é, para ser exato, dizer muito em poucas palavras”.
(GOETHE, 2010, p. 15)

Todo nosso escrito só foi possível a partir do contato que estabelecemos com a ontologia de Lukács. Entendo que a obra desse filósofo húngaro e, em especial, sua “*Ontologia*” são parâmetros indispensáveis para a defesa e a reconstituição da postura crítica – radical – rumo à construção de uma teoria social educativa respaldada no que a realidade apresenta em sua dinâmica essencial. Meu impulso ao estudo da ontologia de Lukács não se baseou em critérios academicistas. O objetivo foi apreender da obra deste filósofo contribuições para a prática educativa, na defesa da educação escolar e na defesa intransigente com a integridade humana em todos os seus aspectos.

Outra observação que se faz necessário é que o complexo da educação no processo de reprodução do ser social tem sido, de modo geral, supervalorizado em alguns contextos e, em outros, completamente menosprezado. Novamente aqui entendemos que há um *tertium datur*, ou seja, é preciso compreender os limites e as possibilidades efetivas da práxis educativa. Em face disto fora necessário explicitar a origem, a gênese histórico-ontológica e a natureza da educação para procedermos uma investigação de caráter ontológico, isto é, para entendermos como a educação surgiu e se complexificou no processo histórico real de desenvolvimento do ser social e não com base em premissas meramente gnosiológicas pautadas na preferência academicista pelo argumento de tal ou qual autor.

Argumentamos que uma das categorias - de ordem ontológica, portanto, que emana do próprio solo histórico e social do “mundo dos

homens” – é a categoria da totalidade. Lukács certa vez afirmou que a “totalidade é o território da dialética” (LUKÁCS, 1974, p. 48). Entretanto, se não considerarmos em nossa análise, inclusive no âmbito da discussão educacional, a categoria do “*momento predominante*”, não conseguiremos apreender a interação dinâmica e ontológica que se estabelece entre os complexos sociais para com a totalidade e para com a economia e o trabalho.

Nesse sentido, o idealismo poderá se manifestar tanto no sentido de considerar que a educação nada pode contribuir, quanto no que se refere à uma autonomia absoluta frente à sociedade. É sempre a *totalidade social* que exercerá o papel de momento predominante na orientação e desenvolvimento dos complexos sociais. Contudo, a própria totalidade terá como momento predominante o complexo da economia que inclui o trabalho, pois está responsável pela produção e reprodução das condições materiais vitais da existência social. Em face disto que precisamos compreender os momentos “nos quais a produção e a reprodução sociais reais da vida humana constituem sempre o momento predominante [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 338).

A categoria “momento predominante” não é importante como mero “eruditismo teoricista”. Ela é relevante para investigarmos as dinâmicas processuais que se efetivam na prática social real. Sem este impulso necessário para o conhecimento teórico, pouco poderemos avançar na construção de uma *teoria educacional crítica*. Não se trata de assimilar os conhecimentos eruditos e elaborar a crítica ontológica para exercícios de contemplação especulativa. Tal processo de transmissão e apropriação pode contribuir para a transformação da realidade de *modo indireto, enquanto uma mediação*, articulada a movimentos reais.

Aqui existem pontos basilares que demonstramos ao longo do texto: 1) o mérito da *Pedagogia Histórico-Crítica* em defender a educação escolar, o papel do professor e o processo de transmissão-assimilação

do conhecimento elaborado em suas dimensões estéticas, filosóficas e científicas e; 2) o mérito das investigações de *Lukács em sua Ontologia*, ao explicar os fundamentos e a importância da *crítica ontológica* que tenha respaldo na essência da realidade com a contribuição da *ciência, da filosofia e da arte*, numa preocupação com a *orientação ideológica da transmissão* destes conhecimentos.

Mobilizamos nossa pesquisa sobre a obra de Lukács, com o objetivo de apreender elementos e reflexões sobre a educação, em especial, as suas articulações com o conhecimento. Para tanto, resgatando todo nosso trajeto:

Em primeiro lugar, buscamos responder à pergunta “*O que é a educação?*” Partimos das bases históricas e ontológicas (essenciais) do processo de autoconstrução humana e verificamos que o trabalho permitiu o surgimento do ser social, por ser uma atividade que apresenta uma relação nova entre consciência e realidade que origina uma série de outros complexos sociais. No caso da educação, em sentido amplo, ela será um complexo responsável pela transmissão e assimilação de conhecimentos, habilidades, ideias e valores correspondentes à um determinado período histórico e uma determinada totalidade social.

Em segundo lugar, no caso específico da educação escolar, tentamos responder “*O que é específico da educação escolar numa postura humanista e crítica?*” Demonstramos a especificidade do ensino e do papel do professor, numa prerrogativa conectada com os interesses do gênero humano. Constatamos que se trata de transmitir, no sentido *crítico ontológico*, os *clássicos da filosofia, da arte e das ciências* que contribuam para entender a realidade do modo como ela é na sua *essência*. Em face deste pressuposto que está a contribuição da crítica ontológica que trate de confrontar as teses educacionais com o conjunto do processo histórico real.

Em terceiro lugar, respondemos a pergunta “*Por que transmitir os clássicos numa abordagem crítica? Qual a importância disto?*” Neste aspec-

to, demonstramos como que a ciência, a filosofia e a arte fornecem, de modos distintos, conhecimentos profundos da realidade objetiva. A realidade, por sua vez, é formada por uma articulação dialética e histórica ininterrupta entre essência e aparência. As aparências são insuficientes para a compreensão crítica do mundo e, por isso mesmo, as objetivações intelectuais mais desenvolvidas auxiliam positivamente nessa meta.

Em quarto lugar, respondemos à pergunta “O conhecimento transforma a realidade?” Argumentamos que os conhecimentos eruditos contribui de modo mediado para a transformação da realidade. A atuação deles é de modo indireto, enquanto mediações, no âmbito das individualidades. O indivíduo que se apropria destes conhecimentos numa abordagem crítica e ontológica se enriquece culturalmente, amplia e aprofunda sua compreensão de mundo e de ser humano, ou seja, desperta e desenvolve suas potências propriamente humanas.

Os parâmetros ontológicos (isto é, históricos e essenciais) para o reconhecimento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos *mais desenvolvidos*, que precisam ser transmitidos na educação escolar por meio dos conteúdos escolares são: 1) Tratam-se de obras e conhecimentos que ficam no plano da imediaticidade fenomênica ou permitem avançarmos para a reflexão da essência do real?; 2) Tratam-se de obras e conhecimentos que deturpam a humanidade presente em cada indivíduo (preconceitos de todo o tipo, por exemplo) ou possibilitam a conexão positiva, para além das alienações, dos indivíduos com a trajetória do gênero humano?; 3) Tratam-se de obras e conhecimentos que naturalizam as relações sociais ou apreendem e explicitam o movimento histórico em suas contradições? e; 4) Tratam-se de obras e conhecimentos que explicitaram as grandes questões do gênero humano ou se conformam em contribuir para a adaptação, o conformismo e a aceitação peran-

te os indivíduos? O objetivo, nesta perspectiva que trabalhamos, é o *desenvolvimento cultural e intelectual dos alunos*.

Como o leitor terá percebido, apresentamos no capítulo 01 a *importância da ciência* em fornecer conhecimentos a respeito da essência da realidade. No capítulo 02, demonstramos a *particularidade da educação* enquanto dimensão responsável pela transmissão e assimilação de conhecimentos perante uma totalidade histórica e socialmente determinada, bem como a ideologia enquanto um conjunto de concepções de mundo, de ser humano e de sociedade que orientam a prática social perante um conflito real. No capítulo 03, demonstramos a relevância da *autêntica filosofia* em fornecer reflexões sobre a trajetória humana em suas grandes questões. Tais entendimentos, passíveis de apreensão com o estudo da *Ontologia* de Lukács, reforçam a tese de que as *ciências, a arte e a filosofia* auxiliam no desenvolvimento da individualidade humana para além das alienações do nosso cotidiano. São formas de conhecimento que, junto à *crítica ontológica*, possuem um *caráter humanamente emancipatório*. Por fim, no capítulo 04 provamos os fundamentos irracionais e insanos do pós-modernismo e a desvalorização do trabalho do professor e da educação escolar que esta ideologia apresenta.

Como a perspectiva ontológica já nos ensinou, não é a consciência que determina a vida social, mas ao contrário, é a vida social que determina a consciência. Atenção: determinar aqui é utilizado em sentido ontológico, no que diz respeito à influência que o trabalho e a totalidade social exercem enquanto momento predominante na orientação geral de cada complexo social. Desse modo, é imprescindível que possamos apreender o correto equacionamento dos complexos sociais com a categoria fundante que é o trabalho. Se a teoria não é garantia, por si só, de mudar a realidade, tampouco sem ela a prática mudará por si mesma.

A educação é parte *movida e movente*, nos termos lukacsianos, da realidade social enquanto totalidade. Por isso mesmo, é preciso não

desvinculá-la das tendências gerais que se manifestam em cada particularidade de modo distinto de local para local. Não significa um abandono da possibilidade de seu aperfeiçoamento. Ao contrário, trata-se de um reconhecimento do campo de possíveis em meio à realidade objetiva.

Nesta sociedade, desde crianças somos ensinados que a melhor profissão é aquela que permitir amealhar maior fortuna. Mais do que isso: casos e mais casos são televisionados, filmados e disseminados avassaladoramente no intuito de nos fazer crer que se cada um se esforçar, se empenhar duramente, terá seu lugar ao sol no acirrado e desumano mercado de trabalho. O peão de fazenda que acordava às quatro da manhã e hoje em dia é um grande fazendeiro com mais de cem mil cabeças de gado; a ex-empregada doméstica que hoje é dona de uma rede enorme de salões de beleza; o menino pobre que veio da periferia e atualmente é empresário etc. etc. etc. Não faltam exemplos para nos convencer de que o sacrifício e o martírio são caminhos indispensáveis para obter a “graça” do sucesso.

Todavia, como já dizia o poeta, no meio do caminho tinha uma pedra. Ou melhor, no meio de nossa caminhada há cordilheiras e cordilheiras enormes que enfrentamos todos os dias. Qualificamos nossa força de trabalho (aqueles que efetivamente podem fazer isso); trabalhamos o dia inteiro; enfrentamos trânsito, violência, miséria e exploração dia após dia. A pobreza, marginalidade, as desigualdades de toda ordem e a poluição já são encarados como elementos inerentes desta moderna sociedade, fazem parte da “essência” da vida.

O “livro” didático cai como uma luva neste cenário: muita imagem, pouco texto, reflexão já mastigada e resposta pronta. Quem já estudou em escolas públicas nas últimas três décadas sabe do que estou dizendo: nada efetivamente, ou quase nada, de química, geografia, português, matemática etc. É mais fácil aprender sobre religião ou assuntos

do senso comum do que ter se apropriado, de fato, dos *conhecimentos científicos* específicos de cada área e de cada disciplina. Ainda assim, de tempos em tempos nos mostram o professor que sofreu alguma agressão física ou que percorre cotidianamente vários quilômetros e enfrenta várias adversidades para chegar à escola e trabalhar. Afirma-se, no plano do discurso apenas, que os professores são muito importantes e que, por isso mesmo, toda sociedade deve valorizá-los. Entretanto, o abismo que separa o discurso da realidade é cada vez maior. Entre afirmar a importância dos professores e melhorar as condições materiais da educação pública há um imenso buraco que só tende a aumentar.

Até mesmo o entendimento daquilo que é a educação é escamoteado e romantizado de maneira medíocre. A educação, nos dizem, é a “ponte que conecta os indivíduos para o voo da liberdade”, é a “arma mais poderosa capaz de mudar o mundo”, é a “esperança de um mundo cidadão e crítico”; enfim, esvazia-se de modo idealista a especificidade da dimensão educativa. Se analisarmos a partir do que a história apresenta, veremos que a educação implica na transmissão e na apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, ideias, comportamentos, técnicas etc. que atendam as demandas e as possibilidades de uma determinada sociedade. A habilidade de ler e escrever, por exemplo, na sociedade feudal, estava disponível para membros do clero e não para servos e, até mesmo, para alguns nobres. A maneira como o mundo feudal se reproduzia colocava esta dinâmica desta forma.

Penso que os bons professores, do *ponto de vista humano-genérico*, são aqueles que melhor cumprem com a sua *função social numa orientação crítica*. São os que compreendem como se formou e como se estrutura esta forma de sociabilidade. São aqueles que, por conhecerem a *essência* desta sociedade, optam pela *defesa dos clássicos e da integridade humana*.

Os grandes Mestres prezam pelo ensino, pela *transmissão e apropriação dos clássicos* da filosofia, da história, das ciências e das artes a

partir da perspectiva crítica. Os Mestres são aqueles que não temem o confronto de ideias, pois submetem abertamente o seu próprio argumento à verificação concreta com base no conjunto do processo histórico real. Aliás, eles mesmos efetuam a *crítica* ao conhecimento acumulado a partir do confronto com a realidade ao longo da história. Estes Mestres, cada vez mais raros, também não se rendem ao modismo do relativismo irracional que opera livremente hoje em dia. Eles defendem o ser humano acima de tudo e contra todas as deturpações, contribuindo para uma compreensão efetivamente lúcida e crítica do mundo contemporâneo, pois estão convencidos que o imperativo do lucro e o cimento da exploração são incompatíveis com um autêntico futuro do gênero humano. Apreendem o movimento essencial da realidade como pré-requisito indispensável para a atuação prática conscientemente organizada e coletiva. Desprezam o romantismo e o espontaneísmo praticista, porque entendem que o senso comum e a ignorância jamais ajudaram qualquer pessoa.

Como afirmamos na introdução, o que verificamos na atualidade é uma *produção destrutiva no plano do conhecimento*. Desenvolvem-se aspectos da ciência para serem subordinados e englobados prioritariamente pela necessidade global de reprodução dos lucros. Estimula-se mais o efêmero e o passageiro de modo desconectado da totalidade social.

Entretanto, a tarefa sistemática de estudo dos clássicos é um requisito indispensável para a práxis pedagógica que se preocupa, efetivamente, com a formação humana, numa prerrogativa contra os interesses mercadológicos e empresariais. Vale, por fim, mais uma vez destacar a importância da prática docente *que preze pela transmissão do que existe de mais elevado no campo das objetivações intelectuais* da humanidade, numa *abordagem crítica*. Isto vai contra as posturas pós-modernas que se fazem presentes na pesquisa educacional e na educação escolar, atrapalhando o entendimento efetivo do real.

Tarefa complexa, porém extremamente humanizadora para que possamos contribuir com a superação do espontâneo incentivado socialmente, rumo aos necessários conhecimentos elaborados e críticos. O trabalho do professor, nessa perspectiva que estamos tratando, deve ser o desenvolvimento dos alunos em suas dimensões científicas, intelectuais e filosóficas, pois “pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo” (DUARTE, 2016, p. 05).

Por fim, cabe ressaltar o fato de que tais posturas humanistas que pretendam a defesa da socialização do conhecimento elaborado em suas várias dimensões (científicas, estéticas e filosóficas) como defendido pela *Pedagogia Histórico-Crítica* precisam, de fato, se articular aos movimentos revolucionários, prezando pela construção de uma sociedade de *igualdade real* e de *democracia substantiva* como passível de apreensão a partir dos estudos da *Ontologia* de Lukács.

O estudo, o rigor, a disciplina e a apropriação das objetivações intelectuais mais desenvolvidas não é algo apartado da realidade e sem importância, em nosso caso, para a educação escolar. O exemplo da trajetória de Lukács mostra isso claramente. Seriam possíveis as elaborações de sua *Ontologia sem a apropriação e a crítica* que realizou a respeito de Kant, Hegel, Hartmann e vários outros, por exemplo? A perspectiva ontológica não nasceu autonomamente na subjetividade do filósofo húngaro. Ela foi fruto da apropriação que ele realizou daquilo que de mais erudito existia no campo das artes e da filosofia e, isto por sua vez, também com o contato com a *razão ontológica*. Creio que é muito expressiva esta reflexão.

O conhecimento elaborado contribui de modo mediado com a modificação da realidade, pois atua no âmbito das consciências, no sentido de promover a conexão positiva do indivíduo com o gênero para além das limitações

das aparências imediatas e espontâneas. *Transmitir os conteúdos clássicos e eruditos das ciências, das artes e da filosofia numa orientação crítica ontológica* é assumir um *posicionamento humanamente emancipatório* na educação escolar, na formação de professores e na pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. M. *Trabalho e Totalidade Social: O Momento Predominante da Reprodução Social na Ontologia de Lukács*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidade Federal de Alagoas – UFAL, 123 p. 2011.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross – “Os Pensadores - II”. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BALZAC, H. A obra-prima ignorada. In: *A comédia humana*. São Paulo: Globo, 1992.

BALZAC, H. *A Comédia Humana - Vol. 01*. São Paulo: Globo, 2012.

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. Formação de Professores: Superando o dilema Teoria versus Prática. *Revista Germinal*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, 2017.

CHASIN, J. *Superação do Liberalismo*. 1988, mime.

CHASIN, M. *Política, Limite e Mediana em Aristóteles*. Tese (Doutorado em História) Universidade de São Paulo – USP, 253 p. 2007.

CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, volume 01. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DOSTOIÉVSKI, F. *Crime e Castigo*: volume I. São Paulo: Abril, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. O Construtivismo seria Pós-Moderno ou o Pós-Modernismo seria construtivista? In: DUARTE, N. (org.). *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, p. 87-106, 2005.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, 2006.

DUARTE, N. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. *A Individualidade Para Si: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas – SP: Autores Associados, 2016.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

FREDERICO, C. *Lukács: um clássico no século XX*. São Paulo: Moderna, 1997.

GLASERSFELD, E. The concepts of adaptation and viability in a radical constructivist theory of knowledge. In: I. E. Sigel, D. Brodzinsky, & R. M. Golinkoff (Eds.). *Piagetian theory and research*. pp. 87-95. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

GLASERSFELD, E. An introduction to radical constructivism. In: P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality: contributions to constructivism* (pp.18-40). New York: Norton, 1984.

GLASERSFELD, E. Introdução ao Construtivismo Radical. In: WATZLAWICK, Paul (Org.). *A Realidade Inventada*. Campinas - SP: Editorial Psy II, pp. 24-45, 1994.

GLASERSFELD, E. Adeus à Objetividade. In: WATZLAWICK, Paul; KRIEG, Peter (Orgs.). *O Olhar do Observador: Contribuições para uma Teoria do Conhecimento Construtivista*. Campinas - SP: Editorial Psy II, pp. 17-29, 1995a.

GLASERSFELD, E. *Construtivismo Radical: Uma Forma de Conhecer e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995b.

GLASERSFELD, E. A Construção do Conhecimento. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, pp. 75-92, 1996.

GLASERSFELD, E. Construtivismo: Aspectos Introdutórios. In: FOSNOT, Catherine Twomey (Org.). *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Práticas Pedagógicas*. Porto Alegre - RS: Artemed, pp. 13-23, 1998.

GOETHE, J. W. *Os sofrimentos do jovem Werther*. Porto Alegre: L &PM, 2010.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do Espírito* – Parte I. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, G. Tecnología y Relaciones Sociales. In: BUJARIN, N. I. *Teoria del Materialismo Historico*. Siglo XXI de Editores, Espanha, 1974.

LUKÁCS, G. *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem*. Temas de Ciências Humanas n. 4. Tr. C.N. Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. *Per l'ontologia dell'essere sociale – II*. Roma: Ed. Reuniti, 1981.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe* – estudos de dialética marxista. Porto – Portugal: Publicações Escorpião. 1974.

LUKÁCS, G. Il Lavoro. In: *Per una Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

LUKÁCS, G. Il problema dell'ideologia. In: *Per una Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo. de Ester Vaisman, 123p.)

LUKÁCS, G. Il problema dell'ideologia. In: *Per una Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo. de Ester Vaisman, 123p.)

LUKÁCS, G. Introdução aos Escritos Estéticos de Marx e Engels. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Cultura, arte e literatura: textos escolhidos*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social – II*. São Paulo: Boitempo: 2013.

LUKÁCS, G. *Conversando com Lukács*: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz/Georg Lukács. Tradução de Gisieh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia* – Dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NETTO, J. P. *Georg Lukács – O guerreiro sem repouso*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.
- NETTO, J. P. Razão, Ontologia e Práxis. *Revista Serviço Social & Sociedade*, n. 44, ano XV, p. 26-42, 1994.
- NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em *Serviço Social – ABEPS. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*. Brasília – DF, p. 769-806, 2009.
- NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- ROUSSEAU, J. J. *O Contrato Social*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SANTOS, C. F.; GOBBI, A. G.; MARSIGLIA, A. C. G. O Popular e o Erudito na Educação Escolar. *Revista Germinal*, v. 7, n. 1, p. 68-77, 2015.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Binacional Brasil Argentina*, v. 03, n. 02, p. 11-36, 2014.
- TONET, I. *Método Científico – Uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- VERNANT, J. P. *As Origens do Pensamento Grego*. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca, Rio de Janeiro: Difel, 2002.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Montserrat.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-85-7613-626-2



9 788576 136262

 **editora**
UFMS